



Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής»

Διπλωματική Εργασία

Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα αίτια της
σχολικής αποτυχίας μαθητών προσφύγων

Σπυριδούλα Σπίγγου

Επιβλέπων καθηγητής: Γεώργιος Νικολάου

Πάτρα, Σεπτέμβριος, 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή/φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα αίτια της
σχολικής αποτυχίας μαθητών προσφύγων

Σπίγγου Σπυριδούλα

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Γεώργιος Νικολάου

ΣΕΠ στο ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Χρήστος Γκόβαρης

ΣΕΠ στο ΕΑΠ

Πάτρα, Σεπτέμβριος, 2026

Αφιερωμένο στους γονείς μου και στην αδελφή μου

Ευχαριστώ θερμά όλους όσοι υποστήριξαν την προσπάθειά μου να ολοκληρώσω τις μεταπτυχιακές σπουδές μου στο ΕΑΠ, επιβλέποντες και συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία ασχολείται κυρίως με τη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα αίτια που ευθύνονται για τη σχολική αποτυχία των μαθητών προσφύγων. Παράλληλα επιδιώκει να ορίσει, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, την έννοια της σχολικής αποτυχίας μαθητών προσφύγων, η οποία παρουσιάζει πολυσημία σύμφωνα με τα δεδομένα των βιβλιογραφικών ερευνών και να αναζητήσει τις απόψεις και προτάσεις των ερωτώμενων για την πλήρη ένταξη και την ευημερία των μαθητών αυτών στο σχολικό πλαίσιο. Η ποσοτική έρευνα που διεξήχθη πραγματοποιήθηκε με αποστολή ερωτηματολογίων σε Γυμνάσια, Λύκεια και ΕΠΑΛ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης. Συγκεντρώθηκαν απαντήσεις από εκατόν πενήντα (150) εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων, ηλικιών και επιμορφωτικών επιπέδων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών ως επικρατέστερο ορισμό για την “σχολική αποτυχία των μαθητών προσφύγων”, την αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί επαρκώς στις ανάγκες αυτών των μαθητών και ως κυρίαρχα αίτια σχολικής αποτυχίας των μαθητών προσφύγων συστημικούς και κοινωνικούς παράγοντες.

Με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, η παρούσα μελέτη παρέχει χρήσιμες πληροφορίες στους υπεύθυνους χάραξης ενταξιακής πολιτικής σχετικά με δυσλειτουργίες στην εκπαιδευτική διαδικασία και υποστηρίζει την προσπάθεια για διαρθρωτικές βελτιώσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με κατευθυντήριο άξονα την ποιοτική ένταξη των μαθητών με προσφυγικό υπόβαθρο.

Λέξεις – Κλειδιά

μαθητές πρόσφυγες, σχολική αποτυχία, αίτια σχολικής αποτυχίας, ενσωμάτωση μαθητών προσφύγων

Secondary education teachers' views on the causes of school failure among refugee students

Spyridoula Spingou

Abstract

This paper mainly deals with the investigation of the views of secondary education teachers regarding the causes responsible for the school failure of refugee students. At the same time, it seeks to define, according to the views of the teachers, the concept of school failure of refugee students, which presents multiple meanings according to the data of bibliographic research, and to seek the views and suggestions of the respondents for the full integration and well-being of these students in the school context. The quantitative research that was conducted was carried out by sending questionnaires to Gymnasiums, Lyceums and EPAL of the Secondary Education of Western Thessaloniki. Responses were collected from one hundred and fifty (150) teachers of various specialties, ages and educational levels.

The results of the research highlighted, from the perspective of teachers, the most prevalent definition for “school failure of refugee students”, the failure of the education system to adequately respond to the needs of these students and systemic and social factors as the dominant causes of school failure of refugee students.

Based on the perceptions of teachers, this study provides useful information to those responsible for drawing up integration policies regarding dysfunctions in the educational process and supports the effort for structural improvements in the Greek education system with the guiding axis being the qualitative integration of students with a refugee background.

Keywords

refugee students, school failure, causes of school failure, integration of refugee students

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Abstract	6
Περιεχόμενα	7
Κατάλογος Σχημάτων	9
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια	10
Εισαγωγή	1
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ	5
1ο Κεφάλαιο: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και στοιχεία ερευνών	5
1.1 Ο όρος «Πρόσφυγας»	5
1.1.1 Στατιστικά στοιχεία για τους πρόσφυγες μαθητές σε όλο τον κόσμο	6
1.1.2 Στατιστικά στοιχεία για τους πρόσφυγες μαθητές στην Ελλάδα	8
1.2 Ο όρος «Σχολική αποτυχία»	9
1.2.1 Αίτια σχολικής αποτυχίας προσφύγων μαθητών	14
1.2.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για τα αίτια της σχολικής αποτυχίας	24
1.3 Ο όρος «Εκπαιδευτική Ενσωμάτωση»	25
1.3.1 Πολιτικές παρεμβάσεις για την εκπαιδευτική ένταξη των προσφύγων μαθητών παγκοσμίως	27
1.3.2 Πολιτικές παρεμβάσεις για την εκπαιδευτική ένταξη των προσφύγων μαθητών στην Ελλάδα	29
1.3.3 Η σημασία της εκπαιδευτικής ένταξης των προσφύγων	31
1.3.4. Προτάσεις εκπαιδευτικών για την ένταξη των προσφύγων μαθητών	32
Β΄ ΜΕΡΟΣ : ΕΡΕΥΝΑ	38
2ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας	38
2.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας	38
2.2 Ερευνητικά ερωτήματα	39
2.3 Αιτιολόγηση για την επιλογή τύπου έρευνας	39
2.4 Πληθυσμός και δείγμα	40
2.5 Ερευνητικό εργαλείο	40
2.6 Σχεδιασμός ερωτηματολογίου - Δεοντολογία	41
2.7 Ανάλυση των αποτελεσμάτων	42
2.8 Περιορισμοί	43
2.9 Αξιοπιστία και εγκυρότητα	44
3ο Κεφάλαιο : Αποτελέσματα έρευνας	46

3.1 Η ανάλυση των δημογραφικών και γενικών πληροφοριών	46
3.2 Ορισμοί σχολικής αποτυχίας	49
3.3 Απόψεις εκπαιδευτικών για τα αίτια σχολικής αποτυχίας μαθητών προσφύγων	51
3.4 Απόψεις και προτάσεις εκπαιδευτικών για την ενταξη των προσφύγων μαθητών	56
4ο Κεφάλαιο: Συζήτηση αποτελεσμάτων έρευνας	59
5ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα - Προεκτάσεις έρευνας	67
Βιβλιογραφία	71
Ελληνική	71
Ξενόγλωσση	74
Παράρτημα:	91
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ	91

Κατάλογος Σχημάτων

- Σχήμα 1α. Γράφημα κατανομής ανδρών και γυναικών δείγματος
- Σχήμα 1β. Γράφημα κατανομής των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους
- Σχήμα 2. Γράφημα κατανομής εκπαιδευτικών που έχουν λάβει διαπολιτισμική επιμόρφωση και εκπαιδευτικών που δεν έχουν λάβει
- Σχήμα 3. Γραφική παράσταση της διαπολιτισμικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών
- Σχήμα 4. Πίνακας αποτελέσματος συσχέτισης των μεταβλητών Διαπολιτισμική εμπειρία και Διαπολιτισμική επιμόρφωση
- Σχήμα 5. Πίνακας συχνοτήτων των ορισμών σχολικής αποτυχίας μαθητών προσφύγων
- Σχήμα 6. Ραβδόγραμμα απεικόνισης ποσοστού επί του συνόλου των απαντήσεων για τους ορισμούς της σχολικής αποτυχίας προσφύγων μαθητών
- Σχήμα 7. Ραβδόγραμμα κατανομής των απαντήσεων σχετικά με τους τρεις γενικούς παράγοντες σχολικής αποτυχίας των μαθητών προσφύγων
- Σχήμα 8. Αποτύπωση των μέσων όρων των μεταβλητών που ανήκουν στην ομάδα “Αρνητικοί παράγοντες” σχολικής αποτυχίας μαθητών προσφύγων
- Σχήμα 9. Ραβδόγραμμα κατανομής μέσων όρων και ποσοστών των αιτίων σχολικής αποτυχίας μαθητών προσφύγων
- Σχήμα 10. Αποτύπωση των μέσων όρων των μεταβλητών που ανήκουν στην ομάδα “Καθοριστικοί παράγοντες” σχολικής επίδοσης των μαθητών προσφύγων
- Σχήμα 11. Ραβδόγραμμα κατανομής μέσων όρων και ποσοστών των καθοριστικών παραγόντων σχολικής επίδοσης μαθητών προσφύγων
- Σχήμα 12. Αποτύπωση των μέσων όρων στις μεταβλητές που σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των μαθητών προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα
- Σχήμα 13. Ραβδόγραμμα κατανομής μέσων όρων και ποσοστών των απόψεων σχετικά με την ένταξη των μαθητών προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΔΕ	Διπλωματική Εργασία
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΕC	Ευρωπαϊκή Επιτροπή
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΜΙS	Συστήματα Πληροφοριών Διαχείρισης Εκπαίδευσης
ΔΟΜ (ΙΟΜ)	Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης
ΔΥΕΠ	Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων
ΖΕΠ	Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας
ΟΟSΑ(OECD)	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
PISA	Programme for International Student Assessment/Διεθνές Πρόγραμμα Αξιολόγησης Μαθητών
ΣΕΠ	Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό
ΤΥ	Τάξεις Υποδοχής
UNGA	Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees/ Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες
UNICEF	Ταμείο των Ηνωμένων Εθνών για τα Παιδιά

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται σε ένα εξειδικευμένο και σημαντικό ζήτημα της διαπολιτισμικής αγωγής, όπως αυτό γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. Κυρίως διερευνώνται οι απόψεις τους αναφορικά με τα αίτια της σχολικής αποτυχίας των προσφύγων μαθητών, ενώ παράλληλα συγκεντρώνονται οι αντιλήψεις τους σχετικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου της “σχολικής αποτυχίας” και καταγράφονται οι απόψεις και προτάσεις τους για την επιτυχημένη εκπαιδευτική ένταξη των προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον.

Βασικός στόχος ήταν να διερευνηθούν τα αίτια σχολικής αποτυχίας των προσφύγων μαθητών που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν κυρίαρχα και να συσχετιστούν με τα πορίσματα αντίστοιχων ερευνών όπως προκύπτουν από την διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία.

Η έρευνα διεξήχθη με ποσοτική διαδικασία ελέγχου και με συγκέντρωση στοιχείων μέσω ερωτηματολογίων που απαντήθηκαν από εκατόν πενήντα (150) εκπαιδευτικούς ανήκοντες οργανικά στην Δευτεροβάθμια Διεύθυνση Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης. Οι απαντήσεις ακολούθησαν την μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας χωρίς να υπάρχει συγκεκριμένη στοχοθεσία όσον αφορά το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, την προϋπηρεσία και το επιμορφωτικό υπόβαθρο των ερωτώμενων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας σχετικά με τα αίτια της σχολικής αποτυχίας των μαθητών προσφύγων αναδεικνύουν ως κυρίαρχα αίτια συστημικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν την έλλειψη διαπολιτισμικών πόρων, τα ψυχοσωματικά προβλήματα των μαθητών προσφύγων και την ανεπάρκεια ως προς τη γνώση της ελληνικής γλώσσας ως βασικά θέματα που επηρεάζουν αρνητικά την σχολική επίδοσή τους. Επιπλέον χαρακτηρίζουν ως καθοριστικούς παράγοντες σχολικής προόδου, τον χρόνο και τις διαδικασίες ένταξης των μαθητών προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, τον ρόλο του εκπαιδευτικού, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών αλλά και τις δράσεις κοινωνικοποίησης των μαθητών.

Ο συσχετισμός των παραπάνω πορισμάτων με τα πορίσματα άλλων βιβλιογραφικών ερευνών παρουσίασε ομοιότητες ως προς τη βαρύτητα που δόθηκε στα εκπαιδευτικά/ συστημικά αίτια αλλά και στους κοινωνικούς λόγους της σχολικής αποτυχίας. Επιπλέον, από τον ισόρροπο καταμερισμό των απόψεων των εκπαιδευτικών για τον όρο “σχολική αποτυχία” σε πολλούς ορισμούς - με βάση τους παραδεδομένους όρους από την προϋπάρχουσα βιβλιογραφική έρευνα- πιστοποιείται η πολυσημία του όρου και η αδυναμία να επιλεγεί ένας και μοναδικός όρος που να ανταποκρίνεται ολόπλευρα στην οριζόμενη έννοια.

Τέλος καταγράφηκαν οι απόψεις και προτάσεις των συμμετεχόντων για επιτυχημένη σχολική ένταξη των προσφύγων μαθητών. Συγκεκριμένα, θεωρούν αναγκαία την άρση στερεοτύπων και αρνητικών κρίσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές πρόσφυγες, επιπλέον χαρακτηρίζουν ανεπαρκές το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα ως προς την πλήρη ένταξη των μαθητών προσφύγων και ελλιπή την διαπολιτισμική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Εν κατακλείδι, προτείνουν ρεαλιστικά μέτρα για την καλύτερη ένταξη των μαθητών με προσφυγικό υπόβαθρο υπογραμμίζοντας emphaticά την ανάγκη τους να επικοινωνήσουν και να λάβουν γλωσσική υποστήριξη. Οι περισσότερες προτάσεις επικεντρώθηκαν στην ανάγκη ένταξης των νεοεισερχόμενων μαθητών σε χωριστές τάξεις για 1-2 χρόνια προκειμένου να μάθουν την ελληνική γλώσσα, στην ανάγκη παροχής ενισχυτικής διδασκαλίας, όπως και στην αύξηση του χρόνου φοίτησης στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ).

Η έρευνα αυτή βασισμένη στις απόψεις των εκπαιδευτικών κρίνεται σκόπιμη και αναγκαία, καθώς επιδιώκει να προσθέσει ένα επιπλέον επικουρικό υλικό για την υποστήριξη της ένταξης των προσφύγων μαθητών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της χώρας μας. Ο καθοριστικός ρόλος των εκπαιδευτικών στην ένταξη των μαθητών αυτών έχει επισημανθεί σε πλήθος ερευνών και ως εκ τούτου οι απόψεις τους είναι χρήσιμο να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη στις προσπάθειες που γίνονται προκειμένου η διαπολιτισμική εκπαίδευση να λάβει τη σωστή κατεύθυνση. Άλλωστε, οι αντιλήψεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας σε θέματα όπως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η ισότητα, η συλλογικότητα στη λήψη αποφάσεων, η διαχείριση των πόρων κ.ά είναι καίριας σημασίας, καθώς επιδρούν στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών (Γιαβρίμης & Παπάνης, 2009) και διαμορφώνουν την σχολική κουλτούρα (Caldwell &

Spinks, 1992). Το όλο εγχείρημα προσπαθεί να προβάλει τη διάσταση ανάμεσα στις θεωρητικές προσεγγίσεις και στις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προκειμένου να εντοπιστούν στοιχεία που θα μπορούσαν να προωθήσουν τον καλύτερο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής στον τομέα αυτό.

Η εργασία γράφτηκε στο πλαίσιο ολοκλήρωσης της παρακολούθησης του μεταπτυχιακού προγράμματος “Επιστήμες της Αγωγής” της σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών, που πραγματοποιείται υπό την εποπτεία του ΕΑΠ.

Η δομή της εργασίας παρουσιάζεται ως εξής:

Α΄ ΜΕΡΟΣ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ

1ο Κεφάλαιο: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και στοιχεία ερευνών

1.1 Ο όρος “Πρόσφυγας”, 1.1.1 Στατιστικά στοιχεία για τους πρόσφυγες μαθητές σε όλο τον κόσμο, 1.1.2 Στατιστικά στοιχεία για τους πρόσφυγες μαθητές στην Ελλάδα.

1.2 Ο όρος “Σχολική αποτυχία”, 1.2.1 Αίτια σχολικής αποτυχίας προσφύγων μαθητών, 1.2.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για τα αίτια της σχολικής αποτυχίας.

1.3 Ο όρος “Εκπαιδευτική Ενσωμάτωση”, 1.3.1 Πολιτικές παρεμβάσεις για την εκπαιδευτική ένταξη των προσφύγων μαθητών παγκοσμίως, 1.3.2 Πολιτικές παρεμβάσεις για την εκπαιδευτική ένταξη των προσφύγων μαθητών στην Ελλάδα, 1.3.3 Η σημασία της εκπαιδευτικής ένταξης των προσφύγων, 1.3.4 Προτάσεις εκπαιδευτικών για την ένταξη των προσφύγων μαθητών.

Β΄ ΜΕΡΟΣ : ΕΡΕΥΝΑ

2ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας, 2.2 Ερευνητικά ερωτήματα, 2.3 Αιτιολόγηση για την επιλογή τύπου έρευνας, 2.4 Πληθυσμός και δείγμα, 2.5 Ερευνητικό εργαλείο, 2.6 Σχεδιασμός ερωτηματολογίου - Δεοντολογία, 2.7 Ανάλυση των αποτελεσμάτων, 2.8 Περιορισμοί, 2.9 Αξιοπιστία και εγκυρότητα.

3ο Κεφάλαιο : Αποτελέσματα έρευνας

3.1 Η ανάλυση των δημογραφικών και γενικών πληροφοριών, 3.2 Ορισμοί σχολικής αποτυχίας, 3.3 Απόψεις εκπαιδευτικών για τα αίτια σχολικής αποτυχίας μαθητών προσφύγων, 3.4 Απόψεις και προτάσεις εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών

4ο Κεφάλαιο: Συζήτηση αποτελεσμάτων έρευνας

5ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα - Προεκτάσεις έρευνας

Βιβλιογραφία

Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο Έρευνας

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ

1ο Κεφάλαιο: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και στοιχεία ερευνών

1.1 Ο όρος «Πρόσφυγας»

«Πρόσφυγες» είναι οι άνθρωποι που εκπατρίζονται και μετακινούνται βίαια από τη χώρα καταγωγής τους σε τρίτες χώρες λόγω πολέμων, φυσικών καταστροφών, πολιτικών αντιπαραθέσεων και άλλων δυσμενών συνθηκών, ενώ οι ζωές τους αντιμετωπίζουν κίνδυνο και καταστρατηγούνται τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματά τους (Ευρωπαϊκή Δικτυακή Πύλη της Νεολαίας). Η Σύμβαση της Γενεύης (1951) και το σχετικό Πρωτόκολλο της Νέας Υόρκης (1967) ορίζουν ως πρόσφυγα το άτομο που «λόγω βάσιμου φόβου δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα ή πολιτικών πεποιθήσεων, βρίσκεται εκτός της χώρας της ιθαγένειάς του και δεν μπορεί, ή λόγω αυτού του φόβου, δεν επιθυμεί να επωφεληθεί από την προστασία αυτής της χώρας. Πρόσφυγας είναι επιπλέον το άτομο το οποίο, μη έχοντας ιθαγένεια και ευρισκόμενο εκτός της χώρας της προηγούμενης συνήθους διαμονής του, δεν μπορεί ή, λόγω αυτού του φόβου, δεν επιθυμεί να επιστρέψει σε αυτήν» (UNGA, 1951; UNGA, 1967). Από το 2000 και μετά η Ανατολική και Κεντρική Μεσόγειος έχει μετατραπεί σε χώρο διέλευσης και επαναπατρισμού εκατομμυρίων ενηλίκων και παιδιών που έχουν εγκαταλείψει τις χώρες καταγωγής τους (τη Συρία, το Ιράκ, το Αφγανιστάν, τη Γεωργία, την Ουκρανία, το Σουδάν κ.ά.) λόγω έξαρσης των συγκρούσεων. Μερικοί από τους βασικούς παράγοντες που διαμόρφωσαν την απόφασή τους αυτή ήταν ο φόβος δίωξης, η αναζήτηση καλύτερων συνθηκών ζωής, η εξεύρεση εργασίας και η πρόσβαση στην εκπαίδευση. Η επιτυχής ένταξη των παιδιών προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής καθορίζει τα ακαδημαϊκά τους αποτελέσματα, την κοινωνική τους ένταξη και τη μείωση των εντάσεων με τους αυτόχθονες πληθυσμούς (ΟΟΣΑ, 2019). Οι πρόσφυγες έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση, στο άσυλο, σε πολιτικές ευνοϊκής

διαχείρισης καθώς και στην προστασία από τις διώξεις σύμφωνα με το Διεθνές Δίκαιο και τη Διεθνή Ύπατη Αρμοστεία. Ως εκ τούτου επιβάλλεται η αποδοχή και κοινωνική ένταξη τους από τις χώρες υποδοχής στις οποίες καταφεύγουν αναζητώντας βοήθεια, και διασφαλίζεται η παραμονή τους σε αυτές χωρίς να υπόκεινται εκ νέου στον κίνδυνο να θανατωθούν ή να εκδιωχθούν βίαια (Segal et al., 2005).

«Πρόσφυγες πρώτης γενιάς» είναι μαθητές που γεννήθηκαν εκτός της χώρας υποδοχής και των οποίων οι γονείς γεννήθηκαν επίσης εκτός της χώρας υποδοχής. «Πρόσφυγες δεύτερης γενιάς» είναι μαθητές που γεννήθηκαν στη χώρα υποδοχής αλλά των οποίων οι γονείς γεννήθηκαν εκτός της χώρας υποδοχής. Σε 36 χώρες (μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα) οι μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς είναι περισσότεροι (κατά πέντε ποσοστιαίες μονάδες ή λιγότερο) από τους μετανάστες φοιτητές πρώτης γενιάς (ΟΟΣΑ, 2023). «Ασυνόδευτοι ανήλικοι πρόσφυγες» είναι παιδιά και έφηβοι έως την ηλικία των 18 ετών που φτάνουν σε μια χώρα υποδοχής χωρίς να συνοδεύονται από ενήλικα άτομα υπεύθυνα για αυτά, και παραμένουν ασυνόδευτοι μετά την είσοδό τους στο έδαφος μιας χώρας (UNHCR, 1997). Οι ασυνόδευτοι ανήλικοι πρόσφυγες είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι σε χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και αρνητικά επίπεδα κοινωνικο-συναισθηματικής ευεξίας (ΟΟΣΑ, 2018).

1.1.1 Στατιστικά στοιχεία για τους πρόσφυγες μαθητές σε όλο τον κόσμο

Είναι γεγονός ότι η έρευνα για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων υστερεί σε σχέση με την έρευνα που διεξάγεται για τα παιδιά των μεταναστών. Τα διαθέσιμα δεδομένα για την καταγραφή των μαθητών προσφύγων στην εκπαίδευση και για τη μέτρηση και σύγκριση των ακαδημαϊκών τους αποτελεσμάτων και των αποτελεσμάτων τους στην ευημερία είναι περιορισμένα. Τα στοιχεία των ποσοτικών ερευνών είναι συχνά ελλιπή και των ποιοτικών συνήθως συλλέγονται για συγκεκριμένες περιπτώσεις και δεν μπορούν να αντικατοπτρίσουν ευρύτερα σύνολα (Miller et al., 2017). Τα παιδιά προσφύγων συχνά δεν αποτελούν εξειδικευμένο στόχο σε εθνικές ή διεθνείς έρευνες, όπως το Πρόγραμμα PISA (Διεθνές Πρόγραμμα Αξιολόγησης Μαθητών), που θα επέτρεπαν τη σύγκριση παιδιών των ίδιων ομάδων προσφύγων σε όλες τις χώρες. Αυτό το κενό στην έρευνα καθιστά δύσκολη την εξαγωγή συμπερασμάτων για την επίδοση των παιδιών προσφύγων στο

σχολείο σε παγκόσμια κλίμακα (Crul et al., 2016). Παρά τις εθνικές και διεθνείς πρωτοβουλίες (όπως το σύστημα REMIS¹) για τη συλλογή δεδομένων και την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών προσφύγων, χρειάζονται περισσότερα στοιχεία που να αντανakλούν με μεγαλύτερη ακρίβεια την καταγραφή, τη μέτρηση και σύγκριση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων τους, προκειμένου να μεγιστοποιηθούν τα θετικά αποτελέσματα ένταξης (UNHCR, UNICEF, 2017). Τα παιδιά πρόσφυγες κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες. Σε αυτά που γεννήθηκαν στη χώρα μετανάστευσης των γονιών τους και σε εκείνα που μετοίκησαν κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης. Αυτή η κατάταξη των προσφύγων μπορεί να δικαιολογήσει κάποιες διαφορές στα αποτελέσματα ερευνών που διενεργούνται μεταξύ και εντός των πληθυσμών αυτών (Bloch et al., 2015; Crul, et al., 2012).

Σύμφωνα με πρόσφατα στατιστικά δεδομένα της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ (UNHCR, 2025) – η οποία συντονίζει την παγκόσμια δράση και εξευρύνει βιώσιμες λύσεις για την προστασία των προσφύγων – από τα τουλάχιστον 42,7 εκατομμύρια πρόσφυγες εκτοπισμένους εκτός συνόρων παγκοσμίως, τα παιδιά αποτελούν το 40%. Κατά μέσο όρο το 13% των μαθητών έχουν προσφυγικό - μεταναστευτικό υπόβαθρο στις χώρες του ΟΟΣΑ (ΟΟΣΑ 2023). Οι εγγραφές προσφύγων από την πρωτοβάθμια ως την τριτοβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζουν αισθητά φθίνουσα πορεία. Ποσοστό 77% των μαθητών προσφύγων εγγράφεται στην πρωτοβάθμια, 34% στη δευτεροβάθμια και μόλις 3% συνεχίζει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ιδιαίτερως, τα κορίτσια πρόσφυγες υστερούν ως προς την εκπαιδευτική πρόσβαση, σε αντίθεση με τα αγόρια που εντάσσονται σε διπλάσιο ποσοστό στο σχολείο. (UNHCR, 2021). Η πανδημία του Covid-19 επιδείνωσε τη θέση των παιδιών προσφύγων σχολικής ηλικίας ακόμη περισσότερο, καθώς μεγάλωσε ο αριθμός αυτών που δεν εγγράφηκαν σε σχολικές τάξεις (World Bank, 2022). Μετά την

¹ Το Σύστημα Ηλεκτρονικής Διαχείρισης Πληροφοριών Προσφύγων (Refugee Electronic Management Information System) είναι ένα εργαλείο της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες για τη συλλογή, σύνταξη, ανάλυση και αναφορά δεδομένων σχετικά με τους πρόσφυγες. Στόχος αυτού του κεντρικού πληροφοριακού εργαλείου είναι να καταγράφει και να διαχειρίζεται στατιστικά στοιχεία για την ταυτότητα και την πορεία κάθε πρόσφυγα και αιτούντος άσυλο για χρήση σε εγχώριο και παγκόσμιο επίπεδο. Οι βασικοί δείκτες του REMIS για θέματα εκπαίδευσης περιλαμβάνουν: ακαθάριστο ποσοστό εγγραφών· καθαρό ποσοστό εγγραφών· ποσοστό επαναληπτικών μαθητών· ποσοστό ολοκλήρωσης· ποσοστό επιτυχίας σε εθνικές εξετάσεις· αναλογία μαθητών-δασκάλων· ποσοστό καταρτισμένων εκπαιδευτικών· ποσοστό γυναικών εκπαιδευτικών. Όλα τα δεδομένα που σχετίζονται με τους μαθητές αναλύονται ανά ηλικία, φύλο και άλλα χαρακτηριστικά (ΟΟΣΑ, 2018).

προσφυγική και μεταναστευτική κρίση της περιόδου 2015-2016 τα ευρωπαϊκά κράτη έδειξαν ευαισθησία και κατέβαλαν προσπάθειες για να διασφαλίσουν την ένταξη των προσφύγων μαθητών στο επίσημο εκπαιδευτικό τους σύστημα. Ωστόσο, η πρόσβαση στην εκπαίδευση παραμένει άνιση μεταξύ κρατών, μεταξύ καταυλισμών και αστικών περιοχών, μεταξύ διαφορετικών σχολείων εντός της ίδιας χώρας και μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Παρόλο που όλα τα παιδιά πρόσφυγες έχουν θεμελιώδες δικαίωμα στη βασική εκπαίδευση, στην πράξη ο τύπος, η ποιότητα και η διάρκεια της σχολικής φοίτησης που προσφέρεται σε αυτά, εξαρτάται περισσότερο από το νομοθετικό πλαίσιο και την οργανωτική δομή της χώρας στην οποία βρίσκονται κατά τη διαδικασία μετανάστευσης/ασύλου παρά από τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Dryden-Peterson, 2011).

1.1.2 Στατιστικά στοιχεία για τους πρόσφυγες μαθητές στην Ελλάδα

Η Ελλάδα, ως ένα από τα βασικότερα σημεία διέλευσης για πρόσφυγες και μετανάστες προς την Ευρώπη, έχει δεχτεί από τις αρχές του 2015, πάνω από ένα εκατομμύριο άτομα το 37% των οποίων είναι παιδιά. Μετά το 2018 το 50% με 62% των προσφύγων και μεταναστών σχολικής ηλικίας εντάχθηκε στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Εκτιμάται ότι τον Σεπτέμβριο του 2020, 44.500 παιδιά πρόσφυγες βρίσκονταν στην Ελλάδα, εκ των οποίων πάνω από 4.000 ήταν ασυνόδευτα (UNICEF, 2020). Από το 2017 η Ελλάδα δέχτηκε περισσότερους πρόσφυγες από τη Συρία (UNHCR, 2018), ενώ το 2025 οι αιτούντες άσυλο προέρχονται κυρίως από το Αφγανιστάν, την Αίγυπτο, το Σουδάν, τη Συρία, το Πακιστάν, το Μπαγκλαντές, την Αλβανία και το Νεπάλ (RSA, 2025).

Σύμφωνα με δεδομένα του διαγωνισμού PISA, ανάμεσα στα έτη 2018 και 2022, το ποσοστό των μεταναστών μαθητών αυξήθηκε κατά μέσο όρο στην Ελλάδα και στις χώρες του ΟΟΣΑ μεταξύ μίας και τεσσάρων ποσοστιαίων μονάδων. Στην Ελλάδα το 2022, περίπου το 13% των μαθητών είχε μεταναστευτικό υπόβαθρο. Στην Ελλάδα και το Καζακστάν, το ποσοστό των μαθητών που αφίχθησαν νωρίς (στην ηλικία των 5 ετών ή νωρίτερα) είναι πολύ υψηλό (60%) και το ποσοστό των μαθητών που αφίχθησαν αργά (στην ηλικία των 12 ετών ή αργότερα), περίπου 15% (ΟΟΣΑ, 2023). Οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο παρουσιάζουν συνήθως ένα πιο μειονεκτικό

κοινωνικοοικονομικό προφίλ σε σύγκριση με τους μη μετανάστες μαθητές. Από τους μετανάστες μαθητές το 37% είναι μειονεκτούντες, ενώ από τους μη μετανάστες το 22% είναι μειονεκτούντες στις χώρες του ΟΟΣΑ. Η Ελλάδα, η Νορβηγία και η Σλοβενία, παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη διαφορά στο ποσοστό των μειονεκτούντων μαθητών που προέρχονται από μεταναστευτικό υπόβαθρο σε σχέση με άλλες χώρες και οικονομίες που συμμετείχαν στο PISA 2022 (ΟΟΣΑ, 2023).

1.2 Ο όρος «Σχολική αποτυχία»

Η σχολική αποτυχία είναι ένα πολυπαραγοντικό εκπαιδευτικό και κοινωνικό θέμα που έχει συσχετιστεί με διάφορα αίτια ατομικά, κοινωνικά, οικονομικά, πολιτισμικά ή συστημικά. Έχει συνδεθεί με αρνητικές μελλοντικές προεκτάσεις - τόσο για τη ζωή των ατόμων όσο και των κοινωνιών στις οποίες ζουν - όπως η περιθωριοποίηση, ο κοινωνικός παραγκωνισμός, η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η αποδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής (Giannimis & Papanis, 2008:346), η προβληματική συμπεριφορά και η παραβατικότητα (Τριανταφυλλίδου & Σμαροπούλου, 2022).

Η δυσκολία εννοιολογικού ορισμού της σχολικής αποτυχίας αποδεικνύει την πολυπλοκότητα του φαινομένου. Δεν υπάρχει ταύτιση των επιστημονικών απόψεων ως προς τον ορισμό της και απαντά με παραπλήσιες έννοιες, όπως σχολική υποεπίδοση, σχολική απόρριψη/άρνηση, πρόωρη σχολική εγκατάλειψη/διαρροή κ.λπ. Ο όρος σχολική αποτυχία εκφράζει την ολική ή μερική αδυναμία του μαθητή να ανταποκριθεί στους διδακτικούς, μαθησιακούς ή συμπεριφορικούς στόχους της αναπτυξιακής του βαθμίδας (Καλογρίδης, 1995; Δήμου, 1997; Καϊλα και σύν., 1997). Είναι μια σταδιακή διαδικασία, κατά την οποία ένας μαθητής/τρια υπολείπεται όλο και περισσότερο από τους/τις συνομηλίκους του/της στα μαθήματα και αποσυνδέεται από το εκπαιδευτικό σύστημα (Giannimis & Papanis, 2008). Η επιτυχία συνδέεται με την απουσία προβλημάτων (κοινωνικοποίησης, συμπεριφοράς κ.ά.) και την υψηλή σχολική επίδοση, ενώ η σχολική αποτυχία χαρακτηρίζεται από τη χαμηλή σχολική επίδοση και τη δυσκολία ή αδυναμία κατάκτησης των μαθησιακών στόχων (Coie et al, 1990). Επιπλέον, ως σχολική αποτυχία νοείται και η αδυναμία ανταπόκρισης του μαθητή/τριας στα προαπαιτούμενα του

σχολείου, με αποτέλεσμα την απουσία κινήτρων, προόδου και την επανάληψη της ίδιας τάξης (Γέρου, 1991). Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2001) η σχολική αποτυχία δεν ορίζεται μόνο ως αποτυχία του μαθητή στο σχολείο, αλλά και ως αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις ανάγκες του μαθητή. Ο H. Thomaе, αναφέρει πως «η σχολική αποτυχία προκύπτει από τις κλιμακούμενες συγκρούσεις, αφενός ανάμεσα στις προσδοκίες που δημιουργούνται από το ευρύτερο περιβάλλον και το σχολείο και αφετέρου από τη συμπεριφορά και τα επιτεύγματα ενός παιδιού» (Δήμου, 1999).

Παρακάτω παρουσιάζονται διάφορες εξειδικευμένες θεωρίες που προσεγγίζουν την έννοια της σχολικής αποτυχίας και τους παράγοντες που ευθύνονται για αυτήν. Η διερεύνηση αυτών των παραγόντων σε διεθνές επίπεδο αφορά το ίδιο το παιδί αλλά και το ευρύτερο περιβάλλον του.

Σύμφωνα με το παραδοσιακό μοντέλο ερμηνείας της σχολικής αποτυχίας και τη «θεωρία του βιολογικού ντετερμινισμού» μέχρι το 1960 επικρατούσε η πεποίθηση ότι η σχολική επιτυχία ή αποτυχία οφείλεται σε εγγενή φυσική ανισότητα και η επίδοση καθορίζεται από τον βαθμό ευφυΐας και τα φυσικά χαρίσματα του μαθητή. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή κάποιοι μαθητές είναι προορισμένοι εκ φύσεως για ανώτερες και κάποιοι για κατώτερες σπουδές (Τριανταφυλλίδου & Σμαροπούλου, 2022). Εντούτοις, η απόδοση της σχολικής επίδοσης στον δείκτη ευφυΐας απορρίφθηκε από μεταγενέστερες επιστημονικές έρευνες και αμφισβητήθηκαν τα εργαλεία μέτρησης της ευφυΐας για την ορθότητα και την εγκυρότητα τους (Neisser et al., 1996).

Νεότερες έρευνες της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης ανατρέπουν τη θεωρία της εγγενούς διανοητικής ικανότητας και εξετάζουν το κοινωνικο-οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού. Η «θεωρία της πολιτισμικής αποστέρησης ή του πολιτισμικού ελλείμματος» υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές ανισότητες των οικογενειών νοούμενες ως οικονομικές και μορφωτικές (αντιλήψεις, ανατροφή, χρήση γλώσσας, αξίες) είναι υπεύθυνες για τη μάθηση, την ανάπτυξη και τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών (Φραγκουδάκη, 2001; Ασκούνη, 2007; Philip, 2006). Πολυμελείς και οικονομικά υποβαθμισμένες οικογένειες διαμορφώνουν ένα φτωχό σε ερεθίσματα περιβάλλον που είναι πιθανό να οδηγήσει τα παιδιά που μεγαλώνουν εντός του σε αποστέρηση μορφωτικών αγαθών (Herbert, 1996). Ο κοινωνιολόγος Pierre Bourdieu (1994), αναλυτής της «θεωρίας του πολιτισμικού

κεφαλαίου», υποστηρίζει πως μαθητές προερχόμενοι από την εργατική τάξη δεν παρουσιάζουν υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση, γιατί η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος υποτιμά τις γνώσεις, τις ικανότητες, την επάρκεια και εν γένει τον πολιτισμό τους (Αραβανής, 2000). Το σχολείο με συστηματικό τρόπο ευνοεί τις ανώτερες τάξεις, αναπαράγοντας την κοινωνική ανισότητα. Χρησιμοποιεί μεθόδους και τεχνικές κοινωνικά “ουδέτερες”, για να αξιολογήσει τους μαθητές σύμφωνα με την κυρίαρχη κουλτούρα των ανώτερων στρωμάτων και τις απαιτήσεις της. Με αυτόν τον τρόπο εύκολα νομιμοποιείται η σχολική αποτυχία παιδιών που στρέφονται προς την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση (Φραγκουδάκη, 1985). Σύμφωνα με τον Esland (1971), η θετική ή αρνητική εκπαιδευτική απόδοση απορρέει από την αντίληψη και τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός αξιολογεί την ικανότητα και την ευφυΐα των μαθητών με βάση αυθαίρετα κριτήρια, δεδομένου ότι αξιολογούνται αρνητικά τα παιδιά από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και επικρατεί η στερεοτυπική ιδέα της “πολιτιστικής ανεπάρκειας” αντί της “πολιτιστικής ετερότητας”. Η βρετανίδα κοινωνιολόγος Nell Keddie (1973) επικρίνει τις θεωρίες της “πολιτισμικής υστέρησης”, που απέδιδαν τη χαμηλή σχολική επίδοση στο χαμηλό υπόβαθρο μαθητών της εργατικής τάξης και υποστηρίζει ότι τα παιδιά της εργατικής τάξης δεν έχουν πολιτισμικές ελλείψεις αλλά πολιτισμικές διαφοροποιήσεις. Αποδίδει σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική αποτυχία στις υποκειμενικές αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι διαχωρίζουν ή ομαδοποιούν τους μαθητές ανάλογα με την ικανότητα και την ευφυΐα που βασίζουν στην κοινωνική τάξη τους. Ο Ξωχέλλης (2005) και η Τζάνη (1983) υποστηρίζουν ότι οι αξιολογικές κρίσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζουν τη γενικευμένη και κοινή αίσθηση για την ορθή μαθησιακή συμπεριφορά σύμφωνα με στερεότυπα τα οποία συνδέονται με την κοινωνική τάξη και την φυλή.

Η «θεωρία της αλληλεπίδρασης», διαφοροποιούμενη από τις παραδοσιακές θεωρίες που αποδίδουν τα αίτια της σχολικής αποτυχίας ή επιτυχίας σε παράγοντες εξωτερικούς, πρεσβεύει ότι η ίδια η σχολική διαδικασία και οι αλληλεπιδράσεις που συντελούνται στη σχολική αίθουσα μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών – μέσω των νοσηματοδοτήσεων και των ερμηνειών που δίνονται από αμφοτέρους – καλλιεργούν την αυτοεικόνα και τη στοχοθεσία για το σχολικό μέλλον. Ο εκπαιδευτικός μαζί με τον μαθητή αποτελούν τις βασικές συνιστώσες για τη μαθησιακή διαδικασία (Παπαδόπουλος, 2001).

Η διεθνής επιστημονική έρευνα εξακολουθεί να τεκμηριώνει ότι η σχολική αποτυχία με τη μορφή χαμηλής επίδοσης και βαθμολογίας, σχολικής εγκατάλειψης, απουσίας ενδιαφέροντος για την παιδεία ή αρνητικών προσδοκιών για το σχολικό μέλλον, χαρακτηρίζει συνολικά συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες (π.χ. παιδιά αγροτών, εργατών, τεχνιτών και μειονοτήτων στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ), με αποτέλεσμα να μην καταφέρνουν την είσοδό τους σε ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997; Παπαδόπουλος, 2001).

Ως αίτια της ακαδημαϊκής αποτυχίας αναφέρονται τα ποικίλα ατομικά (π.χ. μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα υγείας), συναισθηματικά, κοινωνικά (οικογένεια, σχολείο, παρέες ομοτίμων) και εκπαιδευτικά/συστημικά προβλήματα (ακατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα, διδακτικές μέθοδοι κ.ά.). Το ποσοστό των μαθητών που επαναλαμβάνει τη φοίτηση ή αποτυγχάνει στο σχολείο υπολογίζεται μεταξύ του 10% και 15%. Τα μεγαλύτερα ποσοστά αποτυχίας αφορούν στους άνδρες, στις μειονοτικές και φτωχές πληθυσμιακές ομάδες και στα παιδιά που προέρχονται από μονογονεϊκά περιβάλλοντα (Τριανταφυλλίδου & Σμαροπούλου, 2022).

Σύμφωνα με τις Ασκούνη και Ανδρούσου (2001), η χαμηλή σχολική επίδοση φανερώνει μια αμφίδρομη και αλληλοεξαρτώμενη δυναμική διαδικασία. Από τη μια φανερώνει την ανεπάρκεια πολιτικής βούλησης, και από την άλλη την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να διασφαλίσουν τη δικαιοσύνη και την ισότητα των ευκαιριών απέναντι σε άτομα με ιδιαιτερότητες (γλωσσικές, εθνοπολιτισμικές, θρησκευτικές κ.ά.).

Οι διδάσκοντες, οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι γονείς και οι σύμβουλοι ψυχικής υγείας είναι επιφορτισμένοι με τον έγκαιρο εντοπισμό και την παροχή βοήθειας προς τους μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο σχολικής αποτυχίας (Giannimis & Papanis, 2008), καθώς οι συνέπειές της είναι ατομικές, μορφωτικές, επαγγελματικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές. Η σχολική αποτυχία, πέρα από κατάφωρη καταπάτηση της ισότητας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, έχει επιπτώσεις και στη μετέπειτα ενήλικη ζωή, καθώς τα άτομα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία αδυνατούν να ενταχθούν επιτυχώς στην αγορά εργασίας, απασχολούνται σε εργασίες μικρής εξειδίκευσης, έχουν χαμηλότερο εισόδημα και συχνά έρχονται αντιμέτωπα με ανεργία, περιθωριοποίηση, κοινωνικό αποκλεισμό και προβλήματα υγείας (Berlfield,

2008: 45). Η σχολική αποτυχία διακυβεύει ταυτόχρονα την οικονομική πρόοδο, την κοινωνική συνοχή και ευημερία του συνόλου (OECD, 2006: 1).

1.2.1 Σχολική αποτυχία προσφύγων μαθητών

Οι εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών, που συνδέονται τόσο με τις συνεχιζόμενες πολεμικές συρράξεις όσο και με την προώθηση της ιδέας της παγκοσμιοποίησης από διεθνείς φορείς, έχουν οδηγήσει σε σημαντικές μετακινήσεις προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών προς τον ελληνικό χώρο (Δαμανάκης, 2001). Ωστόσο, το αριθμητικό μέγεθος της εισόδου μεταναστών και προσφύγων, καθώς και των παιδιών τους, από τη δεκαετία του 1970 μέχρι την παρούσα περίοδο, δεν μπορεί να προσδιοριστεί με αυστηρή ακρίβεια. Αυτό που είναι βέβαιο είναι πως οι μετανάστες λειτουργούν ως φορείς μιας διαφορετικής κουλτουρικής λογικής από την ελλαδική και αντιμετωπίζουν σοβαρά κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα, τα οποία επηρεάζουν άμεσα και τη θέση τους στο εκπαιδευτικό σύστημα (Νικολάου, 2000).

Αυτές οι μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές επηρέασαν ουσιαστικά και το τοπίο της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι σχολικές τάξεις, οι οποίες προηγουμένως εννοούνταν ως ομοιογενείς χώροι, μετασηματίστηκαν σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, όπου συνυπάρχουν πολλαπλές γλωσσικές, θρησκευτικές και πολιτισμικές αναφορές (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αιφνιδιάστηκε από αυτήν την αλλαγή, δεδομένου ότι παραδοσιακά οργανωνόταν σε ένα πλαίσιο εθνικής, πολιτισμικής και θρησκευτικής ομοιογένειας, μεταξύ των μαθητών του. Έρευνες έχουν δείξει την ύπαρξη επαναλαμβανόμενης αλληλεξάρτησης ανάμεσα στις χαμηλές σχολικές επιδόσεις και στην προέλευση μαθητών με εθνοπολιτισμικές διαφορές, οι οποίοι συχνά βιώνουν ρατσισμό και προκατάληψη εντός του σχολείου (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997).

Στο πρώτο επίπεδο ερμηνείας, οι ερευνητές συνδέουν τη σχολική αποτυχία των παιδιών προσφύγων με τη σχολική αποτυχία των παιδιών από λαϊκά στρώματα, διαπιστώνοντας σημαντικές ομοιότητες ως προς το πλαίσιο, μέσα στο οποίο καθίστανται ορατές οι κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις της αποτυχίας (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικοπολιτισμικής υστέρησης, τα παιδιά πρόσφυγες, λόγω της έλλειψης ή της ανεπάρκειας πολιτισμικών αναφορών, παρουσιάζουν σχετική «υστέρηση» όσον αφορά τη σχολική επιτυχία (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001). Η συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση επέδρασε στη διαμόρφωση παιδαγωγικών στρατηγικών «αντιστάθμισης» ή «θεραπείας», μέσω γιγαντιαίων προγραμμάτων αντισταθμιστικής εκπαίδευσης και σχολικής υποστήριξης, με στόχο την αποκατάσταση πιθανών πνευματικών και πολιτισμικών ελλειμμάτων· ορισμένα από αυτά απευθύνονται συστηματικά και στους γονείς των παιδιών (Νικολάου, 2000).

Από την άλλη πλευρά, η έρευνα έχει δείξει ότι το συμπέρασμα πως τα παιδιά των μεταναστών πλήττονται από την ταξική ανισότητα στο σχολείο δεν αρκεί για να ερμηνεύσει πλήρως τη σχέση τους με την εκπαίδευση, ούτε τις εσωτερικές μεταξύ τους διαφοροποιήσεις (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001). Το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά βιώνουν δύο πολιτισμικά πρότυπα δεν σημαίνει –σύμφωνα με νεότερες έρευνες– ότι αντιμετωπίζουν τις δύο κουλτούρες ως ανεξάρτητες, εξωτερικές και άσχετες, αλλά ότι τις ζουν, τις διακρίνουν και μαθαίνουν να τις συνδυάζουν αναπτύσσοντας πολλαπλές ταυτότητες. Επωφελούμενα από αυτή τη διπλή πολιτισμική εμπειρία, αποκτούν πλουσιότερες βιώσεις, πιο πολύπλευρα κριτήρια και διευρυμένες πολιτισμικές αναφορές, στοιχεία που τους επιτρέπουν να αναπτύξουν μια διαφορετική, πιο πολύπλευρη οπτική προσέγγιση του κοινωνικού κόσμου (Cummins, 1981; Δράκος, 1998).

1.2.1 Αίτια σχολικής αποτυχίας προσφύγων μαθητών

Τα παιδιά πρόσφυγες αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες από άλλα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Bloch et al., 2015; McBrien, 2005; Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013). Εκτός από την εκμάθηση μιας νέας γλώσσας και την προσαρμογή σε μια ξένη κουλτούρα (ΟΟΣΑ, 2016), τα παιδιά πρόσφυγες συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα όπως είναι η αποσπασματική ή ελάχιστη προηγούμενη εκπαίδευσή τους, η διαρραγή των οικογενειακών δικτύων (ασυνόδετοι ανήλικοι), η ανασφαλής στέγαση, η οικονομική δυσπραγία, η ξενοφοβία, ο ρατσισμός, τα αρνητικά στερεότυπα και οι διακρίσεις (Block et al., 2014). Η χώρα προέλευσης, η θρησκεία, η ηλικία φυγής από τη χώρα καταγωγής και η ηλικία επανεγκατάστασης, ακόμα και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους είναι

παράγοντες που διαφοροποιούν την ποιότητα ένταξης στο σχολικό περιβάλλον. Τα παιδιά και οι έφηβοι που προέρχονται από εμπόλεμες ζώνες, συχνά επηρεάζονται από ψυχικό τραύμα, περιθωριοποιούνται από τους συνομηλίκους τους (Schwartz & Proctor, 2000; Essomba, 2017; Boda et al., 2023) και παρουσιάζουν προβλήματα που σχετίζονται με τις επιδόσεις του σχολείου, όπως χαμηλότερος μέσος όρος βαθμών, χαμηλότερα ποσοστά αποφοίτησης (Delaney-Black et al., 2002; Terrasi & De Galarce, 2017), μειωμένη αυτοαντίληψη, απουσία σχολικών κινήτρων και μαθησιακά ελλείμματα (Lehman et al., 2017). Οι μαθητές με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο, ειδικά οι νεοαφιχθέντες, μπορεί αρχικά να παρουσιάσουν υποβαθμισμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις, ειδικά όταν δεν λαμβάνουν την απαιτούμενη πρόσθετη υποστήριξη (UNHCR, UNICEF, IOM, 2019).

Μπορούμε να κατατάξουμε σχηματικά τα αίτια της σχολικής αποτυχίας των μαθητών προσφύγων σε τρεις κατηγορίες: α) ατομικά, β) κοινωνικά - διαπροσωπικά και γ) συστημικά (ή σχολικού επιπέδου) -χωρίς αυτή η κατηγοριοποίηση να αποκλείει και τη μεταξύ τους αλληλεξάρτηση :

α) Ατομικά αίτια:

- **Το πρόβλημα της γλώσσας:** Τα επικοινωνιακά πλαίσια της λεκτικής δραστηριότητας στο σχολείο απαιτούν την κατάλληλη γνώση και χρήση ενός συγκεκριμένου γλωσσικού κώδικα, ο οποίος λειτουργεί ως καθοριστικός παράγοντας της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας και της εισαγωγής του παιδιού στον αλφαριθμητισμό (Bernstein, 1971). Οι περισσότεροι μετανάστες μαθητές, κυρίως πρώτης γενιάς, οι οποίοι γεννήθηκαν (και σε ορισμένες περιπτώσεις ολοκλήρωσαν μέρος της εκπαίδευσής τους) σε άλλες χώρες, μιλούν στο σπίτι μια γλώσσα διαφορετική από αυτήν της χώρας υποδοχής. Η χαμηλότερη επάρκειά τους στη γλώσσα που ομιλείται στο σχολείο μπορεί να εμποδίσει τους μετανάστες μαθητές να ενταχθούν πλήρως. Στις χώρες του ΟΟΣΑ, το ποσοστό των μαθητών μεταναστών πρώτης γενιάς που μιλούν κυρίως άλλη γλώσσα στο σπίτι είναι 62%, ενώ είναι 44% μεταξύ των μαθητών μεταναστών δεύτερης γενιάς (ΟΟΣΑ, 2023). Σύμφωνα με τον Cummins, τα παιδιά που μαθαίνουν μια νέα γλώσσα χρειάζονται περίπου δύο χρόνια για να αποκτήσουν τις βασικές επικοινωνιακές γλωσσικές δεξιότητες που επαρκούν στην καθημερινή επικοινωνία, όμως η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας που χρησιμοποιείται στο σχολικό και μαθησιακό

περιβάλλον μπορεί να απαιτήσει από τέσσερα έως και περισσότερα χρόνια (Cummins, 1979· Clifford et al., 2013). Έτσι, οι νεοαφιχθέντες ανήλικοι που φτάνουν στη χώρα υποδοχής στην ηλικία των 16 ή 17 ετών έχουν λίγο χρόνο για να μάθουν τη γλώσσα, να προσαρμοστούν σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα, να αφομοιώσουν το νέο γνωστικό περιεχόμενο και να αντιμετωπίσουν τις εξετάσεις που καθορίζουν την είσοδο τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (OECD/EU, 2018; Cerna et al., 2021). Επιπλέον χρειάζονται υποστήριξη για την ανάπτυξη τόσο της γλώσσας της χώρας υποδοχής όσο και της μητρικής τους γλώσσας (Candappa, 2000; Rutter & Stanton, 2001). Η υποστήριξη της μητρικής τους γλώσσας έχει θετική επίδραση στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, στη γνωστική ανάπτυξη, στην αυτοεκτίμηση αλλά και στο αίσθημα του ανήκειν στην κοινότητά τους (Eurydice, 2009; Espinosa, 2013; Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015).

Στην Ελλάδα επικρατεί η κατάσταση της “ατομικής διγλωσσίας χωρίς κοινωνική διγλωσσία” (Fishman, 1976): αν και πολλοί μαθητές είναι ουσιαστικά δίγλωσσοι, η κοινωνία και οι θεσμοί λειτουργούν μονογλωσσικά. Ως εκ τούτου, οι αρμόδιοι για την εκπαιδευτική στρατηγική καλούνται να επιλέξουν αν η σχολική εκπαίδευση θα οδηγεί στη μονογλωσσία ή θα προωθεί τη διγλωσσία (Νικολάου, 2000). Ενώ η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας κατοχυρώνεται θεσμικά, στην πράξη εφαρμόζεται περιορισμένα, κυρίως στα πρώην Σχολεία Παλιννοστούντων και μέσω της αγγλικής ως γλώσσας «κύρους». Μόνο λίγα σχολεία αξιοποιούν το νομοθετικό πλαίσιο για δίγλωσση διδασκαλία της μητρικής σε φροντιστηριακά τμήματα εκτός του Αναλυτικού Προγράμματος, η οποία όμως παραμένει περιθωριακή, αφού αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστό μάθημα και όχι ως μέσο διδασκαλίας και δεν προσφέρεται σε γηγενείς μαθητές (Νικολάου, 2000).

Στην Ελλάδα, ενώ τα παιδιά προσφύγων και μεταναστών έχουν, βάσει νόμου (220/2007, Άρθρο 14 ΠΔ. 2017), δικαίωμα να πηγαίνουν σχολείο, πολλά από αυτά νιώθουν ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση δεν είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους, συχνά λόγω της γλώσσας διδασκαλίας. Για τα παιδιά πρόσφυγες που θέλουν να παραμείνουν στην Ελλάδα, είναι δύσκολο να παρακολουθήσουν μαθήματα που

γίνονται εξ ολοκλήρου στα ελληνικά, καθώς τα παιδιά δεν μιλούν τη γλώσσα αρκετά καλά. Τα παιδιά που θέλουν να συνεχίσουν το ταξίδι τους μέσω οικογενειακής επανένωσης ή μετεγκατάστασης τείνουν να πιστεύουν ότι η διδασκαλία στα ελληνικά δεν είναι χρήσιμη γι' αυτά. Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά αυτά συχνά δεν πηγαίνουν σχολείο και χάνουν περαιτέρω την εκπαίδευσή τους (UNESCO, 2017). Οι γλωσσικές δυσκολίες που δημιουργούνται λόγω της έλλειψης κοινής κατανόησης της γλώσσας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών επηρεάζουν την ικανότητα της μάθησης και της προσαρμογής στο νέο περιβάλλον (Başar et al., 2018).

- **Το χαμηλό επίπεδο ακαδημαϊκής κατάρτισης των ίδιων των μαθητών** σε συνδυασμό με την ανεπαρκή κατάκτηση της γλώσσας τους εμποδίζει να συμβαδίσουν με το ρυθμό της τάξης. Τα παιδιά πρόσφυγες βιώνουν συχνά αποσπασματική, διακεκομμένη και περιορισμένη πρόσβαση στην εκπαίδευση με αποτέλεσμα να μην συμβαδίζουν με το κατάλληλο για την ηλικία τους επίπεδο τάξης (Block et al., 2014; Dryden-Peterson, 2016). Επίσης συχνά εκτίθενται σε διαφορετικές γλώσσες διδασκαλίας κατά τη διάρκεια της μετανάστευσής τους, με αποτέλεσμα δυσκολίες στην κατάκτηση της νέας γλώσσας, στην κατανόηση του ακαδημαϊκού περιεχομένου, στην κάλυψη των κενών στα μαθησιακά αντικείμενα και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού (Birman & Tran, 2017).
- **Τα σωματικά, συναισθηματικά και ψυχικά προβλήματα υγείας:** Τα παιδιά πρόσφυγες, λόγω του αναγκαστικού εκτοπισμού τους και του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν μετά τη μετανάστευση, αντιμετωπίζουν προβλήματα σωματικής υγείας όπως οι διατροφικές ελλείψεις (π.χ. η σιδηροπενική αναιμία), τα αναπτυξιακά προβλήματα, η κακή οδοντική υγεία και συχνά οι μεταδοτικές ασθένειες (φυματίωση, ηπατίτιδα Β και παρασιτικές λοιμώξεις) (Woodland et al., 2010). Επιπλέον λόγω της έκθεσής τους σε τραυματικά γεγονότα, όπως ο πόλεμος, ο χωρισμός και η απώλεια, υποφέρουν συχνά από συναισθηματικά και ψυχικά προβλήματα όπως οι διαταραχές μετατραυματικού στρες (PTSD) ή συμπεριφοράς, οι αγχώδεις διαταραχές και η κατάθλιψη (Fazel & Stein, 2002). Εκτός από τα τραύματα του παρελθόντος, οι μαθητές αντιμετωπίζουν και στο νέο τους περιβάλλον διάφορους δυσμενείς παράγοντες όπως τα στερεότυπα και οι χαμηλές

προσδοκίες των εκπαιδευτικών, ο εκφοβισμός και οι διακρίσεις από το εκπαιδευτικό προσωπικό ή τους συνομηλίκους, η αναδιαμορφωμένη οικογενειακή ζωή που οδηγούν σε ψυχολογική νοσηρότητα ή σε διασπαστική συμπεριφορά. Αυτές οι εμπειρίες εμποδίζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση (Graham, et al., 2016; Fazel & Betancourt, 2018).

β) Κοινωνικά- Διαπροσωπικά αίτια:

- **Το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των προσφύγων μαθητών:** οι οικονομικές δυσκολίες των προσφύγων συχνά καταλήγουν στην εγκατάλειψη του σχολείου, στην παιδική εργασία, στην επαιτεία και σε ασυνήθιστες υποχρεώσεις των ανηλίκων, όπως η φροντίδα των αδελφών τους. Ακόμα περνούν πάρα πολύ χρόνο μόνοι τους στο σπίτι λόγω εργασίας και των δύο γονέων ή αντιμετωπίζουν προβλήματα στέγασης. Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση από μόνη της ευθύνεται για περισσότερο από το ήμισυ του χάσματος στις επιδόσεις των μεταναστών και μη μεταναστών μαθητών στα μαθηματικά και στην ανάγνωση σε αρκετές χώρες/οικονομίες μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα (ΟΟΣΑ, 2023). Η οικονομική ανασφάλεια των ασυνόδευτων ανηλίκων επηρεάζει την σχολική παρακολούθηση, αναγκάζοντάς τους είτε να απουσιάζουν από το σχολείο είτε να επιλέγουν να διαγραφούν εντελώς για να αναζητήσουν εργασία αλλού (Bitzi & Landolt, 2017).
- **Το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών** δημιουργεί ανάγκες προσαρμογής και εξοικείωσης με την κουλτούρα και με νέους κανόνες σχολικής συμπεριφοράς στην χώρα υποδοχής (Miller et al., 2005). Η οικοδόμηση ισχυρής προσωπικής ταυτότητας απαιτεί από τους μαθητές πρόσφυγες να ισορροπούν μεταξύ του πολιτισμού καταγωγής τους και του πολιτισμού υποδοχής και αυτό επιτυγχάνεται μόνο αν οι γηγενείς συμμαθητές τους και οι εκπαιδευτικοί κατανοούν, αναγνωρίζουν, εκτιμούν και δεν υποβαθμίζουν τις αξίες, τη γλώσσα, τη σκέψη και την ιστορία τους (Kaprielian-Churchill, 1996). Μια στοχευμένη πολιτική που διαφοροποιεί τους μαθητές-πρόσφυγες από τους υπόλοιπους μαθητές μπορεί να τους στιγματίσει. Επομένως είναι σημαντικό να μην ξεχωρίζουν, αλλά να θεωρούνται ως μέρος του πολυπολιτισμικού ιστού των σχολείων (Arnot & Pinson, 2005).

- **Η δυσχερής επικοινωνία**, η αδυναμία έκφρασης των αναγκών τους αλλά και η αδυναμία των άλλων να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τα μηνύματά τους δημιουργεί εμπόδιο στην ανάπτυξη του αισθήματος της κοινωνικής ένταξης (Baker, 1990). Η ενθάρρυνση παραγωγικής επικοινωνίας με τους μαθητές πρόσφυγες θεωρείται το πρωταρχικό βήμα πριν από την έναρξη ακαδημαϊκής διδασκαλίας και την κάλυψη των κοινωνικών και συναισθηματικών τους αναγκών (Hoot, 2011).
- **Ο ρατσισμός στην τάξη** αποτελεί ένα πρόβλημα που δεν εμφανίζεται συνήθως στην εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία, αλλά παρατηρείται περισσότερο σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο στάδιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αυξάνεται ο ρατσισμός, όταν η διαδικασία της κοινωνικοποίησης εντείνεται και οι μαθητές λαμβάνουν αρνητικά μηνύματα με βάση τις κοινωνικές διαφορές, λόγω της φυλής, της εθνικότητας, της θρησκείας ή του πολιτισμού τους, τις οποίες εσωτερικεύουν και εκφράζουν στις συμπεριφορές και τις στάσεις τους (McBrien, 2005). Ο ρατσισμός με τη μορφή εκφοβισμού, κοινωνικού αποκλεισμού, άδικης μεταχείρισης, φυλετικών ή θρησκευτικών προσβολών, πνευματικής υποτίμησης κ.ά. εντείνει την ανασφάλεια (Nakeyar et al., 2017) και ταυτόχρονα δημιουργεί κρίση ταυτότητας, καθώς οι μαθητές προσπαθούν να ισορροπήσουν ανάμεσα στις πολιτισμικές απαιτήσεις των γονέων και του σχολείου (McBrien, 2005). Εμφανείς επίσης είναι διακρίσεις που σχετίζονται με το φύλο, έτσι ώστε τα κορίτσια πρόσφυγες να αντιμετωπίζουν συχνά πρόσθετα εμπόδια λόγω διαφορετικών πολιτισμικών κανόνων και τα αγόρια πρόσφυγες να υπόκεινται σε αρνητικές προκαταλήψεις από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μπορεί να τους αντιλαμβάνονται ως πιο επιθετικούς και απειθαρχούς (Hunt et al., 2023).
- **Η απουσία του αισθήματος της κοινότητας**: Οι πρόσφυγες ταυτίζονται έντονα με το κοινωνικό κεφάλαιο σύνδεσης (οικογένεια, φίλους, συγγενείς) που αντανακλά την κοινότητά τους. Η απώλεια αυτών των δεσμών και η ανάγκη δημιουργίας νέων με άλλα μέλη (ομοεθνή ή αλλοεθνή) δυσκολεύει την κοινωνικοποίηση των νέων προσφύγων (Sleijpen et al., 2016) και μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εμπόδιο στην ένταξή τους (Correa-Velez et al., 2015), καθώς στα μεγάλα σχολεία υπάρχουν

εδραιωμένες φιλίες (μαθητών της ίδιας οικογένειας λόγω κοινής ιστορίας, γλώσσας, θρησκείας) και λείπουν υποστηρικτικές δομές για τη δημιουργία φιλικών σχέσεων (Wilson-Forsberg, 2012). Το αίσθημα της κοινότητας ή “του ανήκειν” των μαθητών με το σχολείο και την τάξη αναπτύσσεται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς, τους συνομηλίκους και το συμπεριληπτικό πρόγραμμα σπουδών. Η πλήρης κατανόηση του ανθρώπινου κεφαλαίου δηλαδή των δεξιοτήτων, γνώσεων, εμπειριών, αλλά και του πολιτισμικού κεφαλαίου, δηλαδή των αξιών κάθε μαθητή πρόσφυγα και της οικογένειάς του οικοδομεί μια αμοιβαία σεβαστή κοινότητα που βασίζεται στην ισότητα (Reinking, 2019). Η ανάπτυξη ενός αισθήματος κοινότητας είναι ιδιαιτέρως σημαντική για τους μαθητές πρόσφυγες, για να νιώθουν ότι ανήκουν κάπου και εκτιμώνται, για να επενδύουν στο νέο τους περιβάλλον και να μειώνουν τον αντίκτυπο των διακρίσεων που πιθανότατα βίωσαν στις χώρες καταγωγής τους (Roxas, 2019). Απαραίτητη για την ανάπτυξη ενός συνολικού αισθήματος κοινότητας και ανάληψης ευθύνης για προσωπική μάθηση είναι και η ουσιαστική συμμετοχή των γονέων και της ευρύτερης οικογένειας, εάν μάλιστα προέρχονται από πολιτισμούς που δίνουν πολύ μεγάλη αξία στην εκπαίδευση (Pieloch et al., 2016).

- **Η οικογενειακή αποστασιοποίηση από το σχολείο:** οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την εμπλοκή των οικογενειών μεταναστών ως ανίσχυρη, κυρίως λόγω της αδυναμίας των γονέων να εξισορροπήσουν το χρόνο μεταξύ εργασίας και σχολείου, καθώς και του γλωσσικού φραγμού και της έλλειψης εμπιστοσύνης που δείχνουν στην εκπαίδευση (Sainsbury & Renzaho, 2011; Jamal Al-deen & Windle, 2015). Τα σχολεία ακόμη δεν παρέχουν προγράμματα εκπαίδευσης στις οικογένειες προσφύγων, μαθήματα της γλώσσας υποδοχής και πληροφορίες στη μητρική τους γλώσσα (Prados et al., 2019). Χωρίς την κοινωνική συνεργασία και την συναισθηματική υποστήριξη των οικογενειών, τα παιδιά έχουν μεγαλύτερη δυσκολία στην ανάπτυξη κινήτρων και αυτοεκτίμησης, στην επιτυχία και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Lingwood et al., 2020; Purola et al., 2021; Ülker, 2020).

γ) Συστημικά αίτια:

- **Οι ελλείψεις στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών.** Οι νέοι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των σπουδών τους συχνά δεν λαμβάνουν επαρκή επιμόρφωση στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν σχετικές και αποτελεσματικές συμπεριληπτικές πρακτικές για την αντιμετώπιση πολυπολιτισμικών τάξεων και για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Walton et al., 2016). Οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τη γλώσσα των μαθητών και τον πολιτισμό τους, δεν έχουν αναπτύξει διαπολιτισμικές επικοινωνιακές δεξιότητες και δεν χρησιμοποιούν πολιτισμικά σχετική με τους μαθητές τους διδασκαλία (UNESCO, 2018). Έχει διαπιστωθεί ότι η σχολική επιτυχία των παιδιών συνδέεται άμεσα με τον τρόπο που αντιμετωπίζονται από το σχολικό περιβάλλον, και ειδικότερα με την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί τους (Ζηλιασκοπούλου & Κατσάρης, 2014). Η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με πολιτισμική συνειδητότητα προϋποθέτει την κατανόηση, από την πλευρά των εκπαιδευτικών των θεμελιωδών πιστεύω και εμπειριών των μαθητών/τριών, έτσι ώστε να ανοιχτούν περισσότερες δίοδοι μάθησης (Podadera, 2023). Η εκτίμηση της κουλτούρας των μαθητών/τριών οδηγεί στην άρση της αρνητικής αυτοεικόνας τους μέσα από την ενθάρρυνση μιας κριτικής ανάγνωσης των μηνυμάτων που λαμβάνουν τα παιδιά από την κυρίαρχη κοινωνία. Η αναγνώριση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της άλλης κουλτούρας που φέρουν τα παιδιά μαζί τους στο σχολείο αλλά και της άλλης γλώσσας, βοηθάει πολύ προς αυτή την κατεύθυνση (Τσοκαλίδου, 2008). Ο Nieto (1996) προτείνει να ακούμε προσεκτικά τους/τις μαθητές/τριες, γιατί «οι φωνές τους συχνά μάς αποκαλύπτουν τις προκλήσεις και τον βαθύ πόνο που νιώθουν όταν τα σχολεία δεν ανταποκρίνονται σε αυτά και παραμένουν παγεροί χώροι».
- **Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών:** οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν από την προκατειλημμένη ιδέα ότι υπάρχει πολιτισμικό “έλλειμμα”, το οποίο επηρεάζει αρνητικά τις προσδοκίες τους αλλά και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών προσφύγων (Rubie Davies et al, 2006). Οι Roy και Roxas (2011), διαπίστωσαν ότι πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από στερεότυπα και προκαταλήψεις όσον αφορά τις χώρες καταγωγής των οικογενειών και τις πολιτισμικές αξίες που αντιπροσωπεύουν, με αποτέλεσμα να μην κατανοούν τις

εκπαιδευτικές προσδοκίες των οικογενειών και να επηρεάζονται ως προς την κρίση τους για τη συνολική εικόνα του μαθητή. Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών ως κάτι αρνητικό (Mellom et al., 2018), θεωρούν ότι οι ακαδημαϊκές γνώσεις που έλαβαν οι μαθητές στις χώρες καταγωγής τους είναι ανεπαρκείς και πιστεύουν ότι οι εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως η φροντίδα μικρότερων αδελφών, επηρεάζουν αρνητικά τη σχολική τους επίδοση (Schultz et al., 2023). Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί μεταβιβάζουν τις ευθύνες στη διοίκηση, υιοθετούν παθητικό ρόλο και δεν αναπτύσσουν αποτελεσματικά μέτρα για την ένταξη των μαθητών αυτών, καθώς τούς αντιλαμβάνονται ως ιδιαίτερες περιπτώσεις που πρέπει να αντιμετωπίζονται από ειδικευμένους φροντιστές (Carrasco et al., 2017).

- **Ο χρόνος, οι διαδικασίες ένταξης στο σχολικό πρόγραμμα και το πρόγραμμα σπουδών:** η παρατεταμένη παραμονή σε προσφυγικούς καταυλισμούς (5-10 έτη) και η καθυστερημένη εγγραφή των μαθητών προσφύγων στο σχολείο έχει σημαντική επίδραση στην εκπαιδευτική ανάπτυξη και επίδοσή τους (Oh και van der Stouwe, 2008). Ακόμα έχει μεγάλη σημασία η εισαγωγή πολιτισμικών αναφορών στα εκπαιδευτικά προγράμματα και στον τρόπο διδασκαλίας, ώστε να απευθύνονται σε ένα ευρύ φάσμα μαθητών και να καλύπτουν διαφορετικές φωνές και προοπτικές, για να αισθάνονται οι μαθητές ότι ανήκουν, μπορούν να συνεισφέρουν και να προχωρούν μαζί με την ομάδα της τάξης τους (Taylor & Sidhu, 2012). Στη Σουηδία, τη Γερμανία, την Ελλάδα, την Τουρκία και τον Λίβανο, οι Crul et al. (2019) διαπίστωσαν ότι η εκπαίδευση παιδιών προσφύγων σε ένα απομονωμένο σχολικό πλαίσιο τάξεων (τύπου ΔΥΕΠ) για μακροχρόνιες περιόδους, συχνά οδηγεί σε σχολική διαρροή ή σε καθολική απουσία φοίτησης, ενώ η ένταξη των παιδιών το συντομότερο δυνατό σε κανονικές τάξεις φάνηκε να παρέχει θετικές προοπτικές για σχολική επιτυχία. Τις ίδιες θέσεις υπέρ της άμεσης ένταξης σε ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον υποστήριξαν και εκπαιδευτικοί που υπηρέτησαν σε ΔΥΕΠ στην Ελλάδα σύμφωνα με έρευνα των Σιμόπουλου και Μάγου (2020).
- **Η ανεπαρκής αξιολόγηση των ικανοτήτων των μαθητών προσφύγων κατά την είσοδό τους στο σχολικό σύστημα** (με πιστοποιητικά και διπλώματα που

αποδεικνύουν την προηγούμενη εκπαίδευσή τους) αλλά και κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους, μπορεί να έχει αρνητικές προεκτάσεις για τη μελλοντική τους επίδοση και καθιστά δύσκολη την ένταξή τους στο κατάλληλο πρόγραμμα/βαθμίδα. Η σωστή αξιολόγηση του γλωσσικού επιπέδου και άλλων δεξιοτήτων των μαθητών προσφύγων αποτελεί προϋπόθεση για τον εντοπισμό των αναγκών και τη στοχευμένη εκπαίδευση κάθε παιδιού. Επιπλέον απαραίτητες παρεμβάσεις όπως η ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών και ψυχολογικών προβλημάτων (από εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς) θα μείωναν την πιθανότητα να αποδοθεί η σχολική αποτυχία στην ανεπαρκή γλωσσική κατάρτιση ή στην επίσημη εκπαίδευση (Karpelien-Churchill, 1996).

- **Η έλλειψη διαπολιτισμικών πόρων:** Οι πόροι είναι το ανθρώπινο δυναμικό και οι υλικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην ικανοποίηση των βασικών αναγκών των προσφύγων μαθητών. Συμπεριλαμβάνουν την παροχή βοήθειας μέσω ατόμων που μιλούν τη μητρική γλώσσα του μαθητή και μέσω επαγγελματιών που είναι επαρκώς προετοιμασμένοι να ανταποκριθούν στις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών (Nur & Hunter, 2009) αλλά και τη δημιουργία προγραμμάτων που αντιμετωπίζουν ανάγκες από προηγούμενες και σύγχρονες εμπειρίες των μαθητών ή την παροχή υγειονομικής περίθαλψης (Reinking, 2019). Οι ελλείψεις στον εξοπλισμό των τάξεων, στις υποδομές, στο διδακτικό υλικό και στις μεταφράσεις, στους διαδικτυακούς πόρους (τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών για προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης), οι υπερπλήρεις τάξεις, η απόσταση από τα σχολεία αποτελούν εμπόδια για την ένταξη και ποιοτική εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών (Burde et al., 2015).
- **Η απουσία εξωσχολικών δραστηριοτήτων κοινωνικοποίησης (π.χ αθλητικών, καλλιτεχνικών)** μπορεί να στερήσει ωφέλιμες εμπειρίες από μαθητές που προέρχονται από προσφυγικό υπόβαθρο, καθώς μέσω αυτών αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους, επιδεικνύουν ταλέντα που δεν έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν σε παραδοσιακά περιβάλλοντα τάξης και δημιουργούν φιλίες συνομηλίκων από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα (Moody, 2001).

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία καταδεικνύει περαιτέρω ότι αυτά τα εμπόδια δεν έχουν μεμονωμένες αλλά αλληλένδετες σχέσεις και συνέπειες, δημιουργώντας ένα πολύπλευρο σύστημα δυσκολιών για τους μαθητές με αναγκαστικό μεταναστευτικό υπόβαθρο που αναζητούν εκπαίδευση στην Ευρώπη (Hunt et al., 2023).

Το σχολείο και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν βαρύνοντα ρόλο στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, την κοινωνική ένταξη και ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών με προσφυγική εμπειρία. Η ομαλή κοινωνική ένταξη των μαθητών αυτών προάγει την ευημερία και ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Stadtfield et al., 2019), ενώ η κακή κοινωνική τους ένταξη καθιστά αμφίβολα τα παραπάνω αποτελέσματα (Wolke et al., 2013). Όταν μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον οι μαθητές αποδυναμώνονται κοινωνικά, διανοητικά, συναισθηματικά και οι πολιτιστικές τους αναφορές παραγκωνίζονται τότε αισθάνονται υποτιμημένοι και αποκλεισμένοι από την κοινωνία υποδοχής με πιθανά αποτελέσματα τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, τις αρνητικές ακαδημαϊκές επιδόσεις και την εγκατάλειψη του σχολείου (Podadera, 2023).

1.2.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για τα αίτια της σχολικής αποτυχίας

Οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν από τη δική τους οπτική γωνία μια σειρά από δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο διδακτικό τους έργο, όταν έρχονται σε επαφή με μαθητές πρόσφυγες. Οι έλληνες εκπαιδευτικοί, εργαζόμενοι είτε σε τυπικό είτε σε μη τυπικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, αποκαλύπτουν τις δυσκολίες τους κυρίως σε πρακτικά, κοινωνικοπολιτισμικά και συναισθηματικά θέματα, καθώς και ελλείψεις τους σε επιμορφώσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σχετικών διδακτικών εμπειριών (Assimaki et al., 2018; Mogli et al., 2019). Αντίστοιχες μελέτες που εκτείνονται σε διεθνές επίπεδο έχουν επισημάνει κυρίως τα γλωσσικά εμπόδια των μαθητών (Soylu et al., 2020), την έλλειψη πόρων, τα προβλήματα επικοινωνίας, τις προκαταλήψεις απέναντι στους μαθητές πρόσφυγες, την ανεπαρκή υλικοτεχνική υποδομή (Windle et al., 2012) και την έλλειψη γνώσης σχετικά με την κουλτούρα και τους αξιακούς κώδικες των μαθητών (Soylu et al., 2020). Η έρευνα αποκαλύπτει επιπλέον ότι σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα παρά το χαμηλό επίπεδο πόρων και ένταξης μαθητών με προσφυγικό υπόβαθρο, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν θετικά την ένταξη των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας

υποδοχής, και επιδεικνύουν σημαντική φροντίδα για τη διδακτική προετοιμασία, τη διδασκαλία και την εφαρμογή διαπολιτισμικών διδακτικών πρακτικών (Megalonidou & Vitoulis, 2022; Cooc & Kim, 2023). Ωστόσο, διεθνή ερευνητικά πορίσματα έχουν αποκαλύψει ασυμφωνία μεταξύ θεωρίας και πράξης, καθώς οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι μεν θετικές ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά η πραγματική διδακτική τους πρακτική δεν είναι αντίστοιχη με τις απόψεις τους (Simopoulos & Magos, 2021). Μελέτη της Fotiadou (2022) σχετικά με απόψεις ελλήνων εκπαιδευτικών για θέματα διγλωσσίας έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν επαρκώς τη σημασία της γλώσσας κληρονομιάς και του πολιτισμού των μαθητών προσφύγων και οι προσπάθειες τους επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των προσφύγων στα ελληνικά. Η γλωσσική ποικιλομορφία δεν θεωρείται πλεονέκτημα ή ευκαιρία για την εξοικείωση των μαθητών με νέους πολιτισμούς και ο αριθμός των ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ενεργά σε πρακτικές που ενισχύουν τις γλώσσες καταγωγής των μαθητών τους ήταν μάλλον περιορισμένος. Η ηλικία άφιξης των δίγλωσσων μαθητών στην Ελλάδα όπως και οι ατομικές τους διαφορές αναγνωρίζονται ως κρίσιμοι παράγοντες για τη σχολική τους επίδοση και την πρόοδό τους από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην ίδια έρευνα. Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αισθάνονται απροετοίμαστοι να υποδεχτούν την ποικιλομορφία στις τάξεις τους και να εκπληρώσουν τα διδακτικά τους καθήκοντα σε τάξεις με διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά.

1.3 Ο όρος «Εκπαιδευτική Ενσωμάτωση»

Στο παρελθόν, τα έθνη προσπάθησαν να δημιουργήσουν ενότητα μέσω της αφομοίωσης, αναγκάζοντας τις ποικίλες (φυλετικές, πολιτιστικές, εθνοτικές, γλωσσικές και θρησκευτικές) μειονότητες να εγκαταλείψουν τις κοινοτικές τους γλώσσες και τους πολιτισμούς τους. Οι συνέπειες αυτής της εκπαίδευσης όμως δεν ήταν οι αναμενόμενες. Αντί να ενισχυθεί η εθνική ενότητα δημιουργήθηκαν αποσχιστικές τάσεις, περιθωριοποίηση των μειονεκτούντων πληθυσμών, κοινωνικός ρατσισμός και έλλειψη κοινωνικής συνοχής. Τα έθνη-κράτη μέχρι σήμερα δεν έχουν καταφέρει να εκπαιδεύσουν

αποτελεσματικά τους μαθητές πρόσφυγες, ώστε να αναπτύξουν μια λεπτή ισορροπία ταυτίσεων ανάμεσα στις πολιτισμικές τους κοινότητες αλλά και τα έθνη-κράτη υποδοχής τους (Banks, 2004).

Ο όρος «ενσωμάτωση» άρχισε να χρησιμοποιείται από το 1960 ως εκπαιδευτικός όρος και υιοθετήθηκε, όταν το προηγούμενο «μοντέλο της αφομοίωσης» παρουσίασε αδυναμίες, κυρίως για να δηλώσει όλες τις ενέργειες που πραγματοποιούνται για τον περιορισμό της απομόνωσης, της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Τζουριάδου, 1995). Η έκθεση Warnock το 1978 διακρίνει την ενσωμάτωση σε χωρική, κοινωνική και εκπαιδευτική (Conner, 2016).

“Εκπαιδευτική Ενσωμάτωση” είναι το μοντέλο εκπαιδευτικής διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού που δίνει βαρύτητα σε δύο στόχους, αρχικά στην ένταξη και την προσαρμογή των προσφύγων μαθητών στον πολιτισμό και την κουλτούρα της χώρας υποδοχής και κατ’ επέκταση στην ταυτόχρονη διατήρηση των δικών τους πολιτισμικών στοιχείων. Προαπαιτούμενα για αυτούς τους δύο στόχους θεωρήθηκαν πρώτον η εκμάθηση της γλώσσας προέλευσης των αλλοεθνών μαθητών και δεύτερον ο σχεδιασμός κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Μάρκου, 1996). Το μοντέλο της εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης πρεσβεύει την ανταλλαγή πολιτισμικών γνώσεων και την αλληλεπίδραση όλων των εθνοπολιτισμικών μαθητικών ομάδων που φοιτούν σε εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας υποδοχής, αναγνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητές τους, σεβόμενο το πολιτισμικό παρελθόν τους και στοχεύοντας στη δημιουργία μιας καινούργιας πολιτισμικής έκφρασης (Γεωργογιάννης, 1999; Θεοδοσιάδου, 2015). Ωστόσο το μοντέλο αυτό αναγνωρίζει την πολιτισμική διαφορά και την πολιτισμική ετερότητα μέχρι το σημείο εκείνο που δεν δυσχεραίνει την ίδια την ενσωμάτωση και δεν απειλεί τον πολιτισμό της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας, δηλαδή δεν προσβάλλει το υπόβαθρο της χώρας υποδοχής, τη θρησκεία, τα ήθη και τα έθιμα, τις παραδόσεις, τη μουσική της κ.α. (Γκόβαρης, 2001; Cummins, 1999). Έτσι είναι δυνατόν να απορρίπτεται οτιδήποτε αντιτίθεται στις πολιτισμικές δομές της κυρίαρχης κοινωνίας (Μάρκου, 1997; Παπά, 1998). Τα παιδιά – πρόσφυγες κατά τη διαδικασία της ενσωμάτωσης, αν και διασφαλίζουν το δικαίωμά τους στη διαφορά (γλωσσική, θρησκευτική, πολιτισμική), καλούνται να αφομοιώσουν τα συνεκτικά στοιχεία και τους θεσμούς (πολιτικούς, κοινωνικούς,

οικονομικούς) της κυρίαρχης κουλτούρας και εξακολουθούν να αισθάνονται το «στίγμα» της υστέρησης έναντι των παιδιών της κυρίαρχης ομάδας (Γκόβαρης, 2001).

1.3.1 Πολιτικές παρεμβάσεις για την εκπαιδευτική ένταξη των προσφύγων μαθητών παγκοσμίως

Η συμμετοχή των προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί αίτημα ζωτικής σημασίας και προτεραιότητα της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ (UNHCR), η οποία από το 1950 εργάζεται για την κατοχύρωση του δικαιώματος στην εκπαίδευση των προσφύγων σε όλες τις χώρες, με στόχο την παροχή ποιοτικής και προστατευόμενης εκπαίδευσης σε αυτούς τους πληθυσμούς, την επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων τους και τη βιώσιμη ανάπτυξή τους στις χώρες υποδοχής. Ειδικότεροι στόχοι της UNHCR είναι η ένταξη των προσφύγων στα εθνικά εκπαιδευτικά πλαίσια κυρίως στις αστικές ζώνες, η πρόσβαση περιθωριοποιημένων πληθυσμιακών ομάδων σε στοιχειώδη εκπαίδευση, η παροχή κινήτρων, υποτροφιών, και εκπαιδευτικών προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα επιδιώκεται η απασχόληση ειδικά επιμορφωμένων εκπαιδευτικών, η χρήση προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού υλικού, η δρομολόγηση ειδικών ρυθμίσεων και νέου εκπαιδευτικού προγραμματισμού στα Υπουργεία Παιδείας και στους αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς (Dryden-Peterson, 2011, <https://www.unhcr.org/gr>).

Οι πολιτικές παρεμβάσεις για τους πρόσφυγες που ήρθαν στην Ευρώπη στις αρχές της δεκαετίας του 90, σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποίησε ο Korac (2003), δεν ανταποκρίνονταν επαρκώς στις ανάγκες των προσφύγων, αλλά ούτε και στους στόχους ένταξης αυτών. Η απουσία ολοκληρωμένων πολιτικών προγραμμάτων είχε ως αποτέλεσμα αυτοί οι πληθυσμοί απλώς να προσαρμόζονται και να αφομοιώνονται στα προσφερόμενα δεδομένα των χωρών υποδοχής ή να αναπτύσσουν προσωπικές πρωτοβουλίες, παρόλο που η κοινωνική ένταξη φαίνεται να είχε ιδιαίτερη σημασία για αυτούς και εκδήλωναν έντονα το ενδιαφέρον για ενσωμάτωση σε τομείς όπως η εκπαίδευση, η εργασία, η υγεία κ.ά. Ωστόσο διαχρονικό μέλημα και ύψιστος στόχος της Ευρώπης θεωρείται η δημιουργία νέων «πολιτικών» εκπαίδευσης για τα προσφυγόπουλα, οι οποίες θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, συνεξετάζοντας το κοινωνικό-οικονομικό τους υπόβαθρο, τη φύση των πολιτισμών και των τρόπων ζωής τους. Η κοινωνία υποδοχής

οφείλει να υποστηρίξει την ισότιμη ένταξη των προσφύγων αναπτύσσοντας στρατηγικές σύσφιξης των κοινωνικών δεσμών και να προωθεί την πολιτισμική αλληλεπίδραση μεταξύ των γηγενών και των νεοαφιχθέντων πληθυσμών (Pinson & Arnot, 2007). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (EC) από το 2016 στηρίζει τα κράτη μέλη της ΕΕ στις προσπάθειές τους να ενσωματώσουν τους μετανάστες στα εθνικά τους συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης σε όλες τις βαθμίδες, με σχέδια δράσης, ομάδες εργασίας, ανοικτά διαδικτυακά μαθήματα και προγράμματα Erasmus, eTwinning, Πύλη Σχολικής Εκπαίδευσης, Διαδικτυακή Γλωσσική Υποστήριξη, Δίκτυο SIRIUS (European Commission, 2024). Εκτός από τους παραπάνω φορείς υπάρχει ένα πλήθος οργανώσεων που ασχολούνται με την αποκατάσταση των προσφύγων σε παγκόσμιο αλλά και σε τοπικό πλαίσιο παρέχοντας μη τυπική εκπαίδευση (IOM, Γιατροί του Κόσμου, Γιατροί Χωρίς Σύνορα, Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού, ActionAid, ARSIS, CARE, International Rescue Committee, Mercy Corps, Nostos, PRAKSIS, ΕΛΙΞ, WELCOMMON κ.ά.).

Ενώ η έρευνα για την εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών μεταναστών είναι εκτεταμένη δεν συμβαίνει το ίδιο με την έρευνα για την ένταξη παιδιών προσφύγων, η οποία χαρακτηρίζεται αποσπασματική, περιορισμένη και εξειδικευμένη, παρέχοντας μια αδύναμη βάση για ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με τη λήψη των καλύτερων πολιτικών αποφάσεων για αυτή την ομάδα πληθυσμού (Bonin, 2017). Παρά τις συστηματικές προσπάθειες που γίνονται διεθνώς, η εκπαιδευτική ένταξη των προσφυγοπαίδων δεν είναι πάντα επιτυχής για πολλούς λόγους. Τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα και οι ανάγκες των παιδιών προσφύγων μένουν στην αφάνεια, καθώς δεν καταγράφονται στα Συστήματα Πληροφοριών Διαχείρισης Εκπαίδευσης (EMIS) στη χώρα καταγωγής τους και είναι αδύνατη η συστηματική ή εναρμονισμένη προσέγγιση στη συλλογή δεδομένων για τα παιδιά αυτά στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα όλης της Ευρώπης λόγω περιορισμών χωρητικότητας για το πλήθος των ακριβών πληροφοριών (ΟΟΣΑ, 2018). Οι μαθητές πρόσφυγες συνήθως αντιμετωπίζονται ως ομοιογενής ομάδα παρόλο που παρουσιάζουν ετερογένεια ως προς το εθνοτικό, γλωσσικό, πολιτισμικό, φυλετικό, κοινωνικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο. Η ετερογένεια αυτή υπαγορεύει και τις διαφορετικές τους ανάγκες αλλά και την διαφορετική τους ανταπόκριση στο σχολείο (McBrien, 2005). Επιπλέον, τα παιδιά προσχολικής και ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (3-5 ετών και 15+ ετών) συνήθως βρίσκονται εκτός του πεδίου εφαρμογής της εθνικής νομοθεσίας

για την υποχρεωτική εκπαίδευση και κατά συνέπεια συχνά αποκλείονται από προγράμματα σχολικής ένταξης (UNICEF, 2018).

Το σύγχρονο σχολείο παραμένει ένας από τους βασικούς θεσμικούς χώρους όπου θεωρητικά είναι δυνατή η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, η ανάπτυξη πολιτισμικών αξιών και η ένταξη των μαθητών στην κοινωνική ζωή. Ωστόσο, η εκάστοτε εθνική εκπαιδευτική “πολιτική” κάθε χώρας διαμορφώνει αποφασιστικά τον βαθμό ένταξης ή αποκλεισμού, καθώς και την επίδοση μαθητών με προσφυγική εμπειρία. Πολλές φορές, οι υπάρχουσες πολιτικές αποδεικνύονται ανεπαρκείς όσον αφορά την διαχείριση των μαθησιακών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες μαθητές, αφού η πολιτισμική, εθνική και γλωσσική πολυμορφία τους συχνά αγνοείται στη σχολική πρακτική και υποχωρεί μπροστά σε ένα ομοιογενές και προσανατολισμένο στην «ενότητα» εκπαιδευτικό πλαίσιο, που τελικά περιθωριοποιεί τη διαφορετικότητα και συμβάλλει στον κοινωνικό τους αποκλεισμό (Φραγκουδάκη, 2001).

1.3.2 Πολιτικές παρεμβάσεις για την εκπαιδευτική ένταξη των προσφύγων μαθητών στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα το Υπουργείο Παιδείας από το 1990 αποφασίζει τη λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ) και Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ) για παλιννοστούντες μαθητές (Ν. 1894/90 άρθ. 2). Από το 2010 (ΦΕΚ 163Α/21.09.2010) λειτουργούν οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που αποσκοπούν στην ισότιμη ένταξη των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες και περιλαμβάνουν τάξεις υποδοχής, προγράμματα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, ενισχυτικής διδασκαλίας και θερινά τμήματα (Κολυμπάρη, 2017). Οι μαθητές πρόσφυγες πέρα από την κανονική φοίτησή τους στο σχολείο εντάσσονται σε Τάξεις Υποδοχής Ι και ΙΙ. Στις Τ.Υ Ι (διάρκειας ενός έτους), που αφορούν μαθητές με ελάχιστο ή μηδενικό επίπεδο ελληνομάθειας, η ελληνική γλώσσα διδάσκεται εντατικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα, ενώ στις Τ.Υ ΙΙ (διάρκειας δύο ετών), που αφορούν μαθητές με μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας, εφαρμόζεται υποστηρικτική γλωσσική διδασκαλία είτε εντός των κανονικών τάξεων είτε εκτός. Τα Φ.Τ. αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες μαθητών που δεν εντάχθηκαν σε Τ.Υ. Ο μεγάλος αριθμός παιδιών σχολικής ηλικίας με προσφυγικό υπόβαθρο που καταγράφηκε στην Ελλάδα κατά την περίοδο 2014 - 2023

δημιούργησε νέες ανάγκες και οδήγησε σε νομοθετικές τροποποιήσεις και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Ο νόμος 4251/14 (άρθ. 21, παρ. 7) παρείχε κοινά και ίσα εκπαιδευτικά δικαιώματα με τους ημεδαπούς σε όλους τους ανήλικους ξένους πολίτες που διαμένουν στην Ελλάδα, ανεξάρτητα από το νομικό καθεστώς διαμονής τους, συμπεριλαμβανομένης της δυνατότητας εγγραφής τους σε ελληνικά σχολεία ακόμη και στην περίπτωση μη πλήρωσης των απαιτούμενων δικαιολογητικών, όπως και της παρακολούθησης όλων των επιπέδων εκπαίδευσης χωρίς περιορισμούς (Tsiaousi et al., 2024).

Το 2016, μετά το κλείσιμο της «Βαλκανικής Οδού» και τον περιορισμό της διέλευσης προσφύγων προς άλλες ευρωπαϊκές χώρες, η Ελλάδα από χώρα διέλευσης διαμορφώνεται σε χώρα διαμονής και φιλοξενίας μεταναστευτικών ροών, προσφύγων και παιδιών. Στις αρχές του 2020, έφτασαν στην Ελλάδα 42.500 παιδιά με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, από τα οποία, άλλα διέμεναν σε Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης στα νησιά του Βορειοανατολικού Αιγαίου (26%), άλλα σε Ανοιχτούς Χώρους Φιλοξενίας στην ηπειρωτική χώρα (26%), άλλα σε διαμερίσματα και ξενοδοχεία για οικογένειες (33%), και άλλα σε καταφύγια για ασυνόδευτους ανήλικους και σε άτυπες εγκαταστάσεις φιλοξενίας (Simopoulos & Magos, 2020). Ενώ ο αριθμός των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο στην Ελλάδα αυξάνεται, η πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση παραμένει μια σημαντική πρόκληση (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Παράλληλα μια σειρά αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών ελήφθησαν το 2016 από το Υπουργείο Παιδείας. Σύμφωνα με αυτές τις αποφάσεις, εντάχθηκαν προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης στα Κέντρα Υποδοχής, και αποφασίστηκε η εγγραφή παιδιών προσφύγων που ζούσαν σε αστικές περιοχές στα τακτικά πρωινά μαθήματα των τοπικών σχολείων, με την υποστήριξη των τάξεων υποδοχής. Επιπλέον ιδρύθηκαν “Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων” (ΔΥΕΠ) που διέμεναν σε Κέντρα Υποδοχής, οι οποίες λειτούργησαν σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που βρίσκονταν κοντά στα Κέντρα Υποδοχής ή, σε ορισμένες περιπτώσεις, εντός των Κέντρων Υποδοχής. Ο απώτερος στόχος των Δομών ήταν να παρέχουν ένα προ-ιδρυματικό πρόγραμμα κάλυψης γνωστικών (κυρίως γλωσσικών) και ψυχολογικών αναγκών για τη σταδιακή ένταξη των μαθητών σε τάξεις υποδοχής στα τοπικά σχολεία. Οι Δομές εντός σχολείων λειτουργούν για 4 ώρες το απόγευμα (από τις 14:00 έως τις 18:00) μετά την ολοκλήρωση των τακτικών πρωινών μαθημάτων, ενώ οι Δομές εντός των κέντρων υποδοχής

λειτουργούν από τις 08:30 π.μ. έως τις 12:30 μ.μ. (Koehler et al., 2018). Ωστόσο, παρ' όλες τις προσπάθειες που καταβλήθηκαν σε αυτή την περίοδο, πολλοί από τους μαθητές πρόσφυγες, και κυρίως όσοι διέμεναν σε Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης στα νησιά, βρέθηκαν αποκλεισμένοι από τη δημόσια εκπαίδευση. Ταυτόχρονα οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που ανατέθηκαν να υπηρετήσουν στις ΔΥΕΠ δεν είχαν εμπειρία ή υποστήριξη για ένα τόσο απαιτητικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να αναπτύξουν συναισθήματα ανασφάλειας, άγχους και φόβου (Simopoulos & Magos, 2020).

1.3.3 Η σημασία της εκπαιδευτικής ένταξης των προσφύγων

Στον 21ο αιώνα, λόγω της πολυπολιτισμικής δομής των κοινωνιών οι μαθητές πρόσφυγες είναι αναγκαίο να σέβονται τον εθνικό πολιτισμό της χώρας υποδοχής και ταυτόχρονα να διατηρούν την πολιτιστική τους ταυτότητα. Εάν δίνεται προτεραιότητα μόνο στις εθνικές ταυτίσεις και παραμελούνται οι κοινοτικές κουλτούρες των μαθητών αυτών, καθώς και οι γνώσεις και οι δεξιότητες που χρειάζονται οι μαθητές για να λειτουργήσουν σε έναν διασυνδεδεμένο παγκόσμιο κόσμο, τότε οι μειονεκτούντες πληθυσμοί παύουν να αισθάνονται δομικά ενσωματωμένοι στη χώρα υποδοχής και να αναπτύσσουν μια ισχυρή αφοσίωση προς αυτήν. Στόχος της δημοκρατικής εκπαίδευσης θα πρέπει να γίνει η λεπτή εξισορρόπηση της ποικιλομορφίας και της ενότητας (Banks et al., 2005). Η ενότητα χωρίς ποικιλομορφία οδηγεί σε καταστολή και ηγεμονία απέναντι στις μειονοτικές ομάδες, και αντίστοιχα η ποικιλομορφία χωρίς ενότητα οδηγεί σε βαλκανοποίηση και διάσπαση του έθνους-κράτους. Η ανάπτυξη πολιτισμικών, εθνικών και παγκόσμιων ταυτοτήτων - δεσμεύσεων από τους μαθητές είναι άκρως απαραίτητη “συνθήκη” της παγκόσμιας εκπαίδευσης (Banks, 2004).

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική η ένταξη και η παροχή βασικής εκπαίδευσης στους πρόσφυγες είναι ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία, καθώς δεν περιορίζεται μόνο στην παροχή στείρας γνώσης, αλλά αποτελεί ένα δομημένο σύστημα μάθησης και κοινωνικοποίησης των εκπαιδευομένων. Προσφέρει εμπιστοσύνη, δυνατότητα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας καθώς και πλαίσια ανάπτυξης φιλικών σχέσεων στους εκπαιδευόμενους (Μπολάκης και σύν., 2019). Η μάθηση και η γνώση που αποκτάται μέσω της αλληλεπίδρασης συνομηλίκων από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα

διευκολύνει την κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη και ενισχύει τη διασύνδεσή τους με την τοπική κοινωνία. Με την ανάληψη εργασιών και άλλων πρωτοβουλιών τα προσφυγόπουλα προσαρμόζονται ομαλά στο κοινωνικό περιβάλλον, ελέγχουν την ακαδημαϊκή τους πρόοδο και ενισχύονται ψυχολογικά. Το σχολικό κλίμα, οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές δομές εμπλουτίζουν την εμπειρία των εκπαιδευόμενων θετικά σε θέματα πολυπολιτισμικότητας, ώστε να συνεχίζουν με επιτυχία την ακαδημαϊκή τους πορεία (Chang & Le, 2010; Block et al., 2014). Η αναγκαιότητα ένταξης των προσφύγων στην Ελλάδα υπαγορεύεται και από τα φαινόμενα έξαρσης της ρατσιστικής βίας που παρατηρούνται κατά καιρούς σε σχολικές μονάδες, αλλά και από την ανάγκη πρόληψης της μελλοντικής παραβατικής συμπεριφοράς στην οποία ενδέχεται να καταλήξουν οι προσφυγικοί πληθυσμοί, αν δεν λάβουν την απαιτούμενη εκπαίδευση (Κούλογλου, 2016).

Η σημαντικότητα της εκπαιδευτικής ένταξης έγκειται στη δημιουργία θετικών στάσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, στην προώθηση του αμοιβαίου σεβασμού και στην ειρηνική συνύπαρξη των ανθρώπων από διαφορετική εθνο-πολιτισμική καταγωγή. Ορισμένοι από τους σημαντικότερους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής προσέγγισης είναι η αποδοχή, η ανάδειξη των κοινών αλλά και διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων μέσα από ένα ομαδο-συνεργατικό πνεύμα, η επικοινωνία με το διαφορετικό, η εξάλειψη του ρατσισμού, των στερεότυπων και του εθνοκεντρισμού, η προώθηση της αλληλεγγύης, η διευθέτηση των συγκρούσεων, η ειρηνική προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας καθώς και η αμοιβαία ανταλλαγή πολιτιστικών χαρακτηριστικών (Cummins, 1999).

1.3.4. Προτάσεις εκπαιδευτικών για την ένταξη των προσφύγων μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν μέσω ερευνών μια σειρά προϋποθέσεων που είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη, εάν θέλουμε να αποτρέψουμε τη δημιουργία μιας παραμελημένης γενιάς με περιορισμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες και ελλιπή προσόντα. Αναλυτικότερα προτείνουν τις ακόλουθες προσεγγίσεις:

- **Συμπεριληπτικό μαθησιακό περιβάλλον:** Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ως συνολική στρατηγική θα μπορούσε να βοηθήσει στην προστασία των μαθητών προσφύγων από την απομόνωση και τον στιγματισμό, να επιτρέψει το αίσθημα του

ανήκειν και να βελτιώσει τα μαθησιακά τους αποτελέσματα, ενώ η διαχωρισμένη εκπαίδευση παρεμποδίζει το αίσθημα του ανήκειν και την επιτυχία τους (Donigo, 2018). Οι μαθητές πρόσφυγες πρέπει να εγγράφονται σύντομα –σε διάστημα ενός μηνός από την άφιξή τους στη χώρα υποδοχής– στην επίσημη, γενική προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον να ελέγχεται η σχολική τους φοίτηση και να προλαμβάνεται η σχολική διαρροή (ENOC, 2018). Προτείνεται ακόμη να περιοριστούν οι ΔΥΕΠ, να μετατραπούν σε τάξεις ενισχυτικής διδασκαλίας και να μεταφέρονται οι μαθητές στο πρωινό σχολικό πρόγραμμα με διασπορά τους στα γειτονικά σχολεία ή στις γειτονικές περιοχές (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Ταυτόχρονα, απαιτείται η επέκταση της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής, η υποστήριξη των γλωσσών προέλευσης ως μέσο ενίσχυσης τόσο της μαθησιακής ετοιμότητας όσο και της ισορροπίας ταυτότητας και η εφαρμογή εξειδικευμένων προγραμμάτων αναπλήρωσης μαθημάτων εκτός σχολείου (Simopoulos & Magos, 2020). Μία μέθοδος παροχής ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος για τους πρόσφυγες μαθητές είναι και η συμπερίληψη των αναγκών τους στο πρόγραμμα σπουδών και στο εκπαιδευτικό υλικό, που θα μπορούσε να ενθαρρύνει τους πρόσφυγες μαθητές να συνεισφέρουν τις εμπειρίες τους, να συμμετέχουν σε συζητήσεις στην τάξη και να δομούν ισχυρή ταυτότητα (Mosselson, 2006). Οι μαθητές πρόσφυγες χρειάζονται ένα ολιστικό μοντέλο διανοητικής, κοινωνικής, συναισθηματικής ενδυνάμωσης και την εισαγωγή των πολιτιστικών τους αναφορών στην τάξη μέσω αναθεωρημένου προγράμματος σπουδών και σχετικής διδασκαλίας (Podadera et al., 2023).

- **Πόροι:** Οι περιφέρειες πρέπει πρώτα να ενημερώνονται για τις ανάγκες των μαθητών με προσφυγικό υπόβαθρο και στη συνέχεια να εντοπίζουν πόρους για τις ποικίλες ανάγκες που οι μαθητές πιθανότατα θα μεταφέρουν στο σχολικό περιβάλλον (Nur & Hunter, 2009). Η αύξηση των κυβερνητικών δαπανών για την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών, η κλιμάκωση προγραμμάτων υποτροφιών και άλλης οικονομικής υποστήριξης, η χρηματοδότηση προγραμμάτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από εταιρείες, δωρητές και ιδιωτικούς φορείς θα εξασφαλίσουν τους απαραίτητους πόρους για μια επιτυχημένη και ποιοτική εκπαίδευση των ευάλωτων μαθητικών πληθυσμών (UNHCR, 2025). Προκειμένου

να δημιουργηθεί μια επαγγελματική, ισότιμη ομάδα σε επίπεδο περιφέρειας ή σχολείου, είναι επιτακτική η πρόσληψη εκπαιδευτικών και επαγγελματιών που θα είναι ενημερωμένοι για την ενσωμάτωση της ποικιλομορφίας στις τάξεις και επαρκώς προετοιμασμένοι να ανταποκριθούν στις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών (Nur & Hunter, 2009).

- **Συμμετοχή φορέων:** είναι αναγκαία η διεπιστημονική συνεργασία (κοινωνική εργασία, οργανισμοί υγείας, κοινοτικές οργανώσεις, υπηρεσίες υποστήριξης) και η συλλογική παρέμβαση των περιφερειών, των σχολικών μονάδων, των ηγετικών στελεχών και των διδασκόντων για να διασφαλιστεί η κάλυψη των αναγκών των μαθητών προσφύγων (McBride, 2018). Άλλες προσεγγίσεις είναι η συνεργασία μεταξύ σχολείων, δήμων, τοπικών πανεπιστημίων και της κοινωνίας των πολιτών για την παροχή βοήθειας στις εργασίες των μαθητών για το σπίτι, όταν δεν υπάρχουν επαρκείς καθηγητές σε συγκεκριμένες μητρικές γλώσσες (Bunar, 2017). Η ολιστική προσέγγιση σχολείου - κοινότητας (γονέων, τοπικών υπηρεσιών, υπηρεσιών κοινωνικής πρόνοιας) μπορεί να ενισχύσει την ασφάλεια, να οικοδομήσει ισχυρή ταυτότητα και να βοηθήσει την προσαρμογή των προσφύγων μαθητών (Sidhu & Taylor, 2009). Χρήσιμα μέτρα και πολιτικές για την αντιμετώπιση των αναγκών τους για επικοινωνία, για εκμάθηση της γλώσσας και για το αίσθημα ότι ανήκουν κάπου, είναι η οικοδόμηση φιλίας μεταξύ συνομηλίκων και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, οι εξωσχολικές δραστηριότητες (αθλητισμός, θέατρο, μουσική κ.ά.), η γονεϊκή/οικογενειακή εμπλοκή και η υποστήριξη των αναγκών ευημερίας των προσφύγων, συμπεριλαμβανομένης της ψυχικής υγείας (Szente & Hoot, 2011).
- **Επιμόρφωση εκπαιδευτικών:** Είναι απαραίτητη η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικές πτυχές, η αναπροσαρμογή των γνώσεων, των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και των προσεγγίσεών τους απέναντι στις διαφορετικές προκλήσεις και η καλλιέργεια ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος για όλους τους μαθητές (Wubbels et al., 2006). Επιπλέον απαιτείται η ανάπτυξη νέων μοντέλων διδασκαλίας που σχετίζονται με την πολιτιστική πολυμορφία και η πιο εμπειριστατωμένη γνώση σχετικά με τον πολιτισμό των μεταναστών μαθητών (Gay, 2013). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να περιορίζεται σε

θεωρητικό επίπεδο αλλά να επεκτείνεται και σε πρακτικό με τη χρήση διαφοροποιημένων διδακτικών πρακτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων για την πρόβλεψη και επίλυση διαπολιτισμικών συγκρούσεων (April et al., 2018). Είναι αναγκαία η υποστήριξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού, επιστρατεύοντας βιωματικά εργαλεία, πρακτικές και προγράμματα που στοχεύουν στην αντιμετώπιση των καθημερινών μαθησιακών προβλημάτων και επικεντρώνονται σε διεργασίες αναστοχασμού γύρω από τον έγκυρο σχεδιασμό και τις διδακτικές εφαρμογές (Simopoulos & Magos, 2020). Επιπλέον αναγκαίος είναι και ο διαμοιρασμός της εκπαιδευτικής ευθύνης σε περισσότερους εξειδικευμένους επαγγελματίες (π.χ. σχολικούς ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, διερμηνείς κ.ά.) (Sullivan & Simonson, 2016), οι οποίοι θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην εγγραφή στο σχολείο, στον σχολικό προσανατολισμό, στις συνεντεύξεις και συναντήσεις γονέων/εκπαιδευτικών, στις κατ' οίκον επισκέψεις και τις συναντήσεις παρακολούθησης, να παρέχουν πληροφορίες και καθοδήγηση σε μαθητές και γονείς για εκπαιδευτικά ζητήματα και οικονομικά κοινοτικά προγράμματα, να συνεργάζονται με τους σχολικούς συμβούλους και την κοινότητα για την παροχή πρακτικής, διαπολιτισμικής καθοδήγησης, να παρεμβαίνουν κατά τη διάρκεια κρίσεων και να υπερασπίζονται τα δικαιώματα όλων των μαθητών (Saskatchewan SWIS Coordination (n.d.)).

- **Η Διαπολιτισμική διδασκαλία** είναι η ευαίσθητη και σχετική με την αναγνώριση της ύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών στην τάξη εκπαιδευτική προσέγγιση, και αυτό συνεπάγεται την οργάνωση μιας εκπαίδευσης που ενώνει την κουλτούρα του σχολείου με τους πολιτισμούς των μαθητών (π.χ. την λήψη προϋπηρεσιακών και ενδοϋπηρεσιακών μαθημάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών, την διεπιστημονική εργασία με άλλες κυβερνητικές υπηρεσίες, την αναθεώρηση του προγράμματος σπουδών, την προετοιμασία εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένου στην πολιτιστική πολυμορφία, τη χρήση ειδικών μεθόδων και τεχνικών, την εκμάθηση άλλων γλωσσών) (PPMI, 2017). Επιπλέον η συμμετοχή εκπαιδευτικών από την κοινότητα των προσφύγων, η μείωση της αναλογίας μαθητών-εκπαιδευτικών, η ομαδοποίηση των μαθητών ανάλογα με την ακαδημαϊκή τους επίδοση, η παροχή διδακτικού υλικού σε πολλές γλώσσες, η δημιουργία κοινοτικών κέντρων για

παιδιά εκτός σχολείου, οι ενώσεις γονέων-εκπαιδευτικών και λύσεις που βασίζονται στην τεχνολογία αποτελούν προτάσεις με διαπολιτισμικό χαρακτήρα (Burde et al., 2015).

- **Η έγκαιρη αξιολόγηση των δεξιοτήτων και τα εξατομικευμένα σχέδια σπουδών** είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για τους πρόσφυγες μαθητές, για να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τις πιθανές δυσκολίες, την τραυματική ζωή και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους αμέσως μόλις εισέρχονται στο σχολικό σύστημα (Karprielian-Churchill, 1996). Οι πρόσφυγες δεν διαθέτουν επαρκή τεκμηρίωση για να αποδείξουν το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο, με αποτέλεσμα οι πολύτιμες συνεισφορές και τα προηγούμενα προσόντα τους να μην αναγνωρίζονται (UNHCR, 2021). Η επέκταση της χρήσης του Διαβατηρίου Προσόντων της UNESCO (UQP) –ενός χρήσιμου εργαλείου που αναγνωρίζει και τεκμηριώνει τα επαγγελματικά και ακαδημαϊκά προσόντα (γλωσσική επάρκεια και εκπαιδευτικό επίπεδο) εκτοπισμένων ατόμων–σε ευρωπαϊκό (EQPR) και παγκόσμιο επίπεδο, θα διευκολύνει την ένταξη των προσφύγων στην ακαδημαϊκή και εργασιακή πορεία τους (COE, 2023).
- **Γλωσσική υποστήριξη:** Ιδιαίτερως ωφέλιμη είναι η προπαρασκευαστική παροχή γλωσσικών μαθημάτων και επαρκών παιδαγωγικών και κοινωνικών πόρων, ώστε οι μαθητές να ενταχθούν ομαλά σε μια κανονική τάξη, να επιτύχουν ακαδημαϊκά και να αναπτύξουν το αίσθημα “του ανήκειν” (Nilsson & Axelsson, 2013). Θεωρείται από ορισμένους ερευνητές εξίσου θετικό για τα νεοαφιχθέντα παιδιά που δεν έχουν επάρκεια στη γλώσσα της χώρας υποδοχής να μην παραμένουν για εκτεταμένη περίοδο (έως δύο χρόνια) σε ξεχωριστές τάξεις – πράγμα που μπορεί να εμποδίσει την εκπαιδευτική επιτυχία τους–αλλά να μετακινούνται γρήγορα σε στοχευμένη γλωσσική υποστήριξη που παρέχεται στις γενικές τάξεις (Crul et al., 2016). Παράλληλα η παροχή πρόσβασης σε μαθήματα μητρικής γλώσσας μπορεί να είναι χρήσιμη για τα παιδιά πρόσφυγες καθώς βοηθά στην εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής, στην συγκρότηση ταυτότητας και στην καλύτερη κατανόηση του κοινωνικού περιβάλλοντος (Nilsson & Bunar, 2016).
- **Γονεϊκή εμπλοκή και συμπερίληψη των οικογενειών στην εκπαίδευση των παιδιών τους.** Οι οικογένειες των μεταναστών θα πρέπει να αναπτύσσουν στάσεις

προσέγγισης και συνεργασίας με το σχολείο για να διοχετεύουν σε αυτό τις γνώσεις και τις πολιτιστικές αναφορές τους, να παρέχουν στα παιδιά τους συναισθηματική και κοινωνική υποστήριξη και να τα ενδυναμώσουν με τις δικές τους πολιτιστικές ταυτότητες (Pieloch et al., 2016). Η αποσύνδεση από την κουλτούρα καταγωγής και το αίσθημα της υποτίμησης και του αποκλεισμού από την κοινωνία υποδοχής μπορεί να επηρεάσουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των προσφύγων μαθητών, να αυξήσουν την πιθανότητα εγκατάλειψης του σχολείου και να μειώσουν τα κίνητρα και την αυτοεκτίμησή τους. Αντίθετα, η συνεργασία μεταξύ σχολείων και οικογενειών μεταναστών είναι απαραίτητη για την ενδυνάμωση των σχέσεων εκπαιδευτικών και μεταναστών μαθητών, δεδομένου ότι οι οικογένειες μπορούν να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς πολιτιστικές αναφορές, να αυξήσουν τα κίνητρα στους μετανάστες μαθητές, να μειώσουν την αποτυχία στο σχολείο και να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους (Lingwood et al., 2020). Η παροχή εκπαίδευσης στα μέλη της οικογένειας (π.χ. εργαστήρια ξένων γλωσσών μέσω των οποίων οι γονείς θα βοηθούσαν τα παιδιά τους στην εκπαίδευσή τους, θα βελτιώναν τα αντίστοιχα γλωσσικά τους επίπεδα και θα αύξαναν τη συμμετοχή τους στο σχολείο) θεωρείται επίσης απαραίτητη για την ισχυροποίηση της οικογενειακής συμμετοχής (Szente & Hoot, 2011).

Β΄ ΜΕΡΟΣ : ΕΡΕΥΝΑ

2ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Αυτό που έχουν δείξει οι ανασκοπήσεις σχετικά με τα αίτια της σχολικής αποτυχίας των προσφύγων μαθητών είναι ότι, παρά τις πολιτικές πρωτοβουλίες και στρατηγικές που στοχεύουν στην ένταξη, υπάρχει μια σημαντική αποσύνδεση και αναντιστοιχία μεταξύ των επιδιώξεων και των πραγματικών αποτελεσμάτων, γεγονός που καθιστά αναγκαία μια νέα και ολοκληρωμένη έρευνα που να ενσωματώνει και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών οι οποίοι αντιμετωπίζουν μαθητές από προσφυγικό και αναγκαστικά μεταναστευτικό υπόβαθρο. Αυτή η ποσοτική έρευνα επιδιώκει να γεφυρώσει το κενό πληροφόρησης και να διευκολύνει τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, τους εκπαιδευτικούς και τα ενδιαφερόμενα μέρη, στον τομέα της εκπαίδευσης των προσφύγων —ενισχύοντας έτσι μια πιο συμπεριληπτική και δίκαιη κοινωνία για όλους.

Οι πιο τυπικοί τρόποι μέτρησης της ποιότητας της εκπαίδευσης επικεντρώνονται είτε στις εισροές (π.χ. αναλογία μαθητών-δασκάλων, ποσοστό καταρτισμένων δασκάλων, ο βαθμός στον οποίο αναγνωρίζονται τα πιστοποιητικά) είτε στα μαθησιακά αποτελέσματα (δηλαδή, ακαδημαϊκή επίδοση) (Dryden-Peterson, 2011, σελ. 31–32). Ωστόσο, η ποιότητα της εκπαίδευσης μπορεί επίσης να μετρηθεί με όρους «διαδικασίας» (συμπεριλαμβανομένης της συμμετοχής), «αντιλήψεων» ή «αντίκτυπου» (π.χ. επαγγελματικές ευκαιρίες) (Millan et al., 2019). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ξεπερνούν τις θεωρητικές τοποθετήσεις και διοχετεύονται στις επαγγελματικές τους πρακτικές, καθορίζοντας σε μεγάλο βαθμό το αντικείμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας τους (Llurda & Lasagabaster, 2010).

Βασική στοχοθεσία της παρούσας εργασίας είναι κυρίως να αναζητηθούν τα αίτια που θεωρούνται καθοριστικά για τη σχολική αποτυχία των προσφύγων μαθητών από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και να συσχετιστούν με τα

πορίσματα αντίστοιχων ερευνών όπως προκύπτουν από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Παράλληλα συγκεντρώνονται οι αντιλήψεις τους σχετικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου “σχολική αποτυχία” και καταγράφονται οι προτάσεις τους για την επιτυχημένη εκπαιδευτική ένταξη των προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον.

Η έρευνα αυτή βασιζόμενη στις απόψεις των εκπαιδευτικών κρίνεται σκόπιμη και αναγκαία, καθώς επιδιώκει να προσθέσει ένα επιπλέον επικουρικό υλικό για την υποστήριξη της ένταξης των προσφύγων μαθητών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της χώρας μας. Ο καθοριστικός ρόλος των εκπαιδευτικών στην ένταξη των μαθητών αυτών έχει επισημανθεί σε πλήθος ερευνών και ως εκ τούτου οι απόψεις τους πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη στις προσπάθειες που γίνονται προκειμένου η διαπολιτισμική εκπαίδευση να λάβει τη σωστή κατεύθυνση.

2.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάζονται είναι:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον όρο «σχολική αποτυχία» των προσφύγων μαθητών;
2. Ποια αίτια θεωρούν καθοριστικά για τη σχολική αποτυχία των προσφύγων μαθητών;
3. Ποιες είναι οι απόψεις - προτάσεις τους για την ένταξη των προσφύγων μαθητών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον;

2.3 Αιτιολόγηση για την επιλογή τύπου έρευνας

Η ποσοτική ανάλυση επιλέχθηκε ως ο καταλληλότερος τύπος έρευνας, γιατί μέσω αυτής είναι δυνατό να συγκεντρωθούν περισσότερες απαντήσεις και να τεκμηριωθούν τα ερευνητικά αποτελέσματα με μετρήσιμα ποσοστά που βασίζονται σε εμπειρικά δεδομένα. Επιπλέον θεωρείται μία αρκετά αξιόπιστη μέθοδος, όταν ο πληθυσμός προς διερεύνηση είναι μεγάλος, όπως ο εκπαιδευτικός πληθυσμός των οργανικά ανηκόντων στην Δευτεροβάθμια Διεύθυνση Δυτικής Θεσσαλονίκης, που αριθμούν τα 3.357 άτομα κατά το

τρέχον σχολικό έτος 2025 -2026. Τέλος μέσω αυτού του τύπου έρευνας συγκεντρώνονται τα αποτελέσματα που επιδιώκει ο ερευνητής πιο γρήγορα και στοχευμένα, καθώς οι ερωτώμενοι δεν πλατειάζουν και δεν παρεκτρέπονται σε θέματα εκτός πεδίου διερεύνησης.

2.4 Πληθυσμός και δείγμα

Ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνεται η έρευνα είναι οι εκπαιδευτικοί (3.357) που υπηρετούν στα δημόσια σχολεία (Γυμνάσια, Λύκεια και ΕΠΑΛ) και ανήκουν οργανικά στη Δυτική Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης. Επιλέχθηκαν οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην συγκεκριμένη περιοχή, γιατί παρουσιάζει ποικιλία ως προς το προφίλ των μαθητών, καθώς υπάρχουν σχολεία με υψηλά ποσοστά προσφυγικών πληθυσμών (π.χ. σχολεία Ευόσμου, Σταυρούπολης, Λαγκαδά) αλλά και σχολεία με μεγαλύτερη ομοιογένεια μαθητικού πληθυσμού. Συγκεντρώθηκαν εκατόν πενήντα (150) απαντήσεις εκπαιδευτικών με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας χωρίς να υπάρχει συγκεκριμένη στοχοθεσία όσον αφορά το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, την προϋπηρεσία, το επιμορφωτικό υπόβαθρο αλλά και την εμπειρία σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των συμμετεχόντων.

2.5 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο της δειγματοληπτικής έρευνας που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων είναι το αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο (Βλ. Παράρτημα). Πραγματοποιήθηκε μαζικά και κατ' επανάληψη αποστολή ερωτηματολογίων μέσω διαδικτύου στις διευθύνσεις των σχολείων (Γυμνασίων, Λυκείων και ΕΠΑΛ) της Δυτικής Δευτεροβάθμιας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης. Δόθηκε περιθώριο ανταπόκρισης σε αυτά, το χρονικό διάστημα από 25 Φεβρουαρίου έως 10 Απριλίου 2026. Η επιλογή του διαδικτυακού τρόπου σχεδιασμού και αποστολής του ερευνητικού εργαλείου προκρίθηκε ως καλύτερη, γιατί προσφέρει εξοικονόμηση χρόνου και ανέξοδο τρόπο συλλογής μεγάλου αριθμού δεδομένων. Ο παραπάνω τρόπος επίσης ενθαρρύνει περισσότερο τις ειλικρινείς απαντήσεις, εφόσον παρέχει την δυνατότητα ανώνυμης

συμμετοχής. Τέλος, προσφέρει την δυνατότητα της ακριβούς, αυστηρής, διαφανούς και τεκμηριωμένης στατιστικής ανάλυσης του δειγματοληπτικού υλικού.

Πριν από την κύρια έρευνα προηγήθηκε πιλοτική - δοκιμαστική έρευνα (Creswell, 2016, σελ. 391). Η διεξαγωγή αυτής εξυπηρέτησε κυρίως διερευνητικούς σκοπούς για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του εργαλείου συλλογής δεδομένων. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε ένα μικρότερο δείγμα 20 εκπαιδευτικών και διαπιστώθηκε η πληρότητα και η κατανόηση του ερευνητικού εργαλείου. Με αυτόν τον τρόπο έγιναν τροποποιήσεις ερωτήσεων, αφαιρέθηκαν και προστέθηκαν άλλες.

2.6 Σχεδιασμός ερωτηματολογίου - Δεοντολογία

Για τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν έτοιμες διαδικτυακές φόρμες (Google Forms). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ονομαστικές και κατατακτήριες κλίμακες μέτρησης κατά Creswell (2016, σσ.166-167) και στηρίζεται στη σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στα ερευνητικά ερωτήματα. Με ερωτήσεις κυρίως κλειστού τύπου, δηλαδή προκαθορισμένων επιλογών απαντήσεων, διερευνώνται οι μεταβλητές που ενδιαφέρουν τους τρεις στόχους της έρευνας. Οι ερωτήσεις του ταξινομήθηκαν δομικά σε τρεις περιοχές-άξονες ανάλογα με τη θεματική τους.

Στην πρώτη ενότητα/περιοχή μεταβλητών του ερωτηματολογίου (Βλ. Παράρτημα) ζητήθηκαν «δημογραφικής - γενικής φύσεως» πληροφορίες (μεταβλητές ελέγχου) σχετικά με το φύλο, την ειδικότητα, το επίπεδο σπουδών, τον τύπο σχολείου υπηρετήσης, τα έτη υπηρετήσης, την επιμορφωτική εμπειρία των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τη σχετική διδακτική εμπειρία, την εφαρμογή διαπολιτισμικού προγράμματος και τη χρήση ειδικού διδακτικού υλικού.

Στην δεύτερη περιοχή του ερωτηματολογίου με τίτλο «Σχολική αποτυχία μαθητών/τριών προσφύγων και τα αίτια της» συμπεριλήφθηκαν 17 ερωτήματα κλειστού τύπου. Το πρώτο ερώτημα αποσκοπεί στη συλλογή απαντήσεων σχετικά με τον ορισμό της έννοιας «σχολική αποτυχία» των μαθητών προσφύγων και δίνει τη δυνατότητα τριών επιλογών από μια λίστα έξι βιβλιογραφικών ορισμών, αλλά και μιας ελεύθερης απάντησης (σε

περίπτωση που οι ερωτώμενοι δεν καλύπτονται ερμηνευτικά από τους βιβλιογραφικούς ορισμούς). Το δεύτερο ερώτημα αποσκοπεί να συλλέξει το ποσοστό απόψεων που αναλογεί στις τρεις μεγάλες κατηγορίες αιτίων που ευθύνονται για τη σχολική αποτυχία των μαθητών (ατομικά - κοινωνικά - εκπαιδευτικά). Τα υπόλοιπα 15 ερωτήματα αυτής της περιοχής είναι της μορφής διαβαθμισμένης κλίμακας Likert (π.χ. από «καθόλου σημαντικό» μέχρι «πάρα πολύ σημαντικό») και διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με ειδικότερα αίτια σχολικής αποτυχίας των μαθητών προσφύγων.

Στην τρίτη και τελευταία περιοχή του ερωτηματολογίου με τίτλο «Ένταξη των μαθητών προσφύγων στην ελληνική εκπαίδευση» περιλαμβάνονται 7 ερωτήματα κλειστού τύπου που διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των μαθητών προσφύγων στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, και στο τέλος μια 8η ερώτηση ανοιχτού τύπου αναζητά τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για ομαλότερη ένταξη των μαθητών προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον.

Αυτή η οργάνωση του ερωτηματολογίου αποσκοπεί στην μεμονωμένη εξέταση των μεταβλητών αλλά και στη συνεξέτασή τους με τις μεταβλητές ελέγχου όπως το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας, το επίπεδο σπουδών και τη διαπολιτισμική κατάρτιση ή εμπειρία των εκπαιδευτικών (Creswell, 2016, σσ. 115-119).

Μαζί με το ερωτηματολόγιο προτάσσεται εισαγωγικό σημείωμα που γνωστοποιεί στους συμμετέχοντες ότι η έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια μεταπτυχιακής εργασίας στο ΕΑΠ, διαβεβαιώνει ότι θα τηρηθεί ο κώδικας ηθικής δεοντολογίας ως προς τη διασφάλιση της ανωνυμίας και των προσωπικών τους δεδομένων, επισημαίνει τον προαιρετικό χαρακτήρα της συμμετοχής και ενημερώνει για το χρονικό περιθώριο ανταπόκρισης (Creswell, 2016, σελ.394).

2.7 Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Από τις 153 απαντήσεις που συγκέντρωσε το ερωτηματολόγιο οι τρεις (3) θεωρήθηκαν άκυρες, γιατί δεν ανήκαν στο στοχευμένο δείγμα ως προς την ειδικότητα των συμμετεχόντων και έτσι εξαιρέθηκαν οριστικά από το σύνολο των δεδομένων, πριν ξεκινήσει η διαδικασία της ανάλυσης. Επιπλέον, επτά (7) άτομα έδωσαν περισσότερες

από τρεις απαντήσεις στην 1η ερώτηση της 2ης περιοχής του ερωτηματολογίου, ωστόσο συμπεριλήφθηκαν στην ανάλυση, εφόσον δεν αλλοιώνονται σημαντικά τα αποτελέσματα. Τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των εκατόν πενήντα (150) εκπαιδευτικών αναλύθηκαν περιγραφικά και επαγωγικά με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 29 IBM της έκδοσης PS IMAGO PRO 10.

Η περιγραφική στατιστική ανάλυση μέσω της Ανάλυσης Πολλαπλών Απαντήσεων (Multiple Response Analysis), Πινάκων Διασταύρωσης Πολλαπλών Απαντήσεων (Multiple Response Crosstabs) και ελέγχου Μεγέθους Επίδρασης (Cramer's V) στο SPSS, κατέληξε σε εύρεση μέσων όρων, τυπικών αποκλίσεων, κατανομής συχνοτήτων, σχετικών συχνοτήτων και μεγέθους έντασης μεταβλητών.

Η επαγωγική ανάλυση διενεργήθηκε με τη χρήση στατιστικών ελέγχων όπως οι έλεγχοι Cochran's Q Test, Friedman Test, Post-hoc pairwise comparisons και Bonferroni, οι οποίοι ελέγχουν αν οι ερωτώμενοι προτιμούν κάποιες επιλογές στατιστικά σημαντικά περισσότερο από κάποιες άλλες, ο Chi-square test, ο οποίος ελέγχει τη στατιστική σημαντικότητα της σχέσης ή της ανεξαρτησίας μεταξύ δύο κατηγορικών μεταβλητών και ο Mann-Whitney U έλεγχος, ο οποίος προσφέρεται για να συσχετιστούν ονοματικές μεταβλητές δύο ομάδων (π.χ. καταρτισμένων VS μη καταρτισμένων εκπαιδευτικών στην διαπολιτισμική εκπαίδευση) με πολλούς παράγοντες (Likert) ταυτόχρονα (π.χ. αιτίων αποτυχίας προσφύγων μαθητών). Αν η τιμή στατιστικής σημαντικότητας (p value) που προκύπτει είναι μικρότερη του 0,05 ($p < 0,05$) τότε η συσχέτιση κρίνεται υψηλή, υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ των ομάδων και των αντίστοιχων παραγόντων σχολικής αποτυχίας και συνεπώς οι ομάδες διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς τις απόψεις τους. Ως προς την οπτικοποίηση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν ραβδογράμματα με ποσοστά και πίνακες καταγραφής μέσων όρων.

2.8 Περιορισμοί

Οι κυριότεροι περιορισμοί που προκύπτουν από τον συγκεκριμένο τύπο έρευνας (ποσοτικού χαρακτήρα) αφορούν αρχικά στην κατευθυνόμενη και κλειστή μορφή των απαντήσεων, καθώς δεν δίνεται το περιθώριο στους ερωτώμενους να αναπτύξουν και να αιτιολογήσουν επαρκώς τις απόψεις τους, με αποτέλεσμα να περιορίζονται σε συγκεκριμένες απαντήσεις χωρίς να εμβαθύνουν και να συνειδητοποιούν απόλυτα το

συνολικό πλαίσιο των ερωτήσεων. Επιπλέον, τα αίτια σχολικής αποτυχίας ενδέχεται να ιεραρχούνται διαφορετικά ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή διαφορετικά από τους φιλολόγους, διαφορετικά από τους μαθηματικούς, τους πληροφορικούς κ.ο.κ, γεγονός που δεν προσδιορίζεται στην συγκεκριμένη έρευνα. Ένας άλλος περιορισμός είναι η ανάγκη συλλογής και εμπλοκής μεγάλου αριθμού δείγματος με αποτέλεσμα να απαιτείται και αντίστοιχος χρόνος, ο οποίος δεν μπορεί να διατεθεί στα στενά περιθώρια της μεταπτυχιακής εργασίας. Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι η έρευνα απευθύνεται σε ερωτώμενους που μπορεί να έχουν ή να μην έχουν σχετική εμπειρία με πρόσφυγες μαθητές ίσως θεωρηθεί ως ένας παράγοντας που αλλοιώνει την αντιπροσωπευτικότητα των απαντήσεων. Τέλος, η εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας και η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων μπορεί να χωλαίνει και από τις περιπτώσεις που οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί αποκρύπτουν τις αληθινές τους απόψεις και εμφανίζουν μεροληψία απόκρισης, για να παρουσιάσουν μια κοινωνικά αποδεκτή εικόνα, με αποτέλεσμα να εμφανίζεται διάσταση ανάμεσα στις απόψεις και τις πρακτικές τους.

2.9 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιείται μπορεί να θεωρηθεί δυνάμει και αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης σε περίπτωση που διεξαχθούν μελλοντικά σε διαφορετικές χρονικές στιγμές επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στο ίδιο δείγμα και εμφανίσει σταθερά, με συνοχή και συνέπεια τα ίδια αποτελέσματα. Επομένως κρίνεται απαραίτητο να γίνουν επαναληπτικές μετρήσεις των ίδιων μεταβλητών από το ίδιο ή διαφορετικά εργαλεία, για να ελεγχθεί αν θα αποφέρουν τα ίδια αποτελέσματα και να πιστοποιηθεί η αξιοπιστία του².

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής ή συνάφειας ελέγχθηκε μέσω του συντελεστή Cronbach's alpha ο οποίος παρουσίασε τιμή >0.7 και φανερώνει ότι οι διαφορετικές προτάσεις του ερευνητικού εργαλείου μετρούν την ίδια μεταβλητή. Όσο μεγαλύτερη είναι η τιμή του συντελεστή Cronbach's alpha τόσο μεγαλύτερη είναι η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής. Ο ίδιος ο ερευνητής αλλά και ειδικοί εκπαιδευτικοί σύμβουλοι μέσω αδρομερούς

² Στατιστικά, η αξιοπιστία εκτιμάται με το συντελεστή συσχέτισης r (correlation coefficient). Ο συντελεστής συσχέτισης (r) κυμαίνεται από την τιμή 0 σύμφωνα με την οποία το εργαλείο μέτρησης δεν είναι αξιόπιστο, μέχρι την τιμή 1.0 που δείχνει ότι διαθέτει τη μέγιστη αξιοπιστία. Όσο ο συντελεστής συσχέτισης προσεγγίζει την τιμή 1.0 ($r=1.0$) τόσο μεγαλύτερη αξιοπιστία θεωρείται ότι διαθέτει ένα όργανο μέτρησης. Ως αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας θεωρείται ο συντελεστής συσχέτισης $r \geq 0.70$.

επισκόπησης του ερωτηματολογίου έλεγξαν τη συνάφεια των ερωτήσεων - προτάσεων με τα ερευνώμενα θέματα. Η εσωτερική εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου διασφαλίστηκε επιπλέον και μέσω της πιλοτικής εφαρμογής της έρευνας, εφόσον οι ερωτήσεις δεν κρίθηκαν ακατάλληπτες, αμφιλεγόμενες ή αλληλοεπικαλυπτόμενες από τους ερωτώμενους.

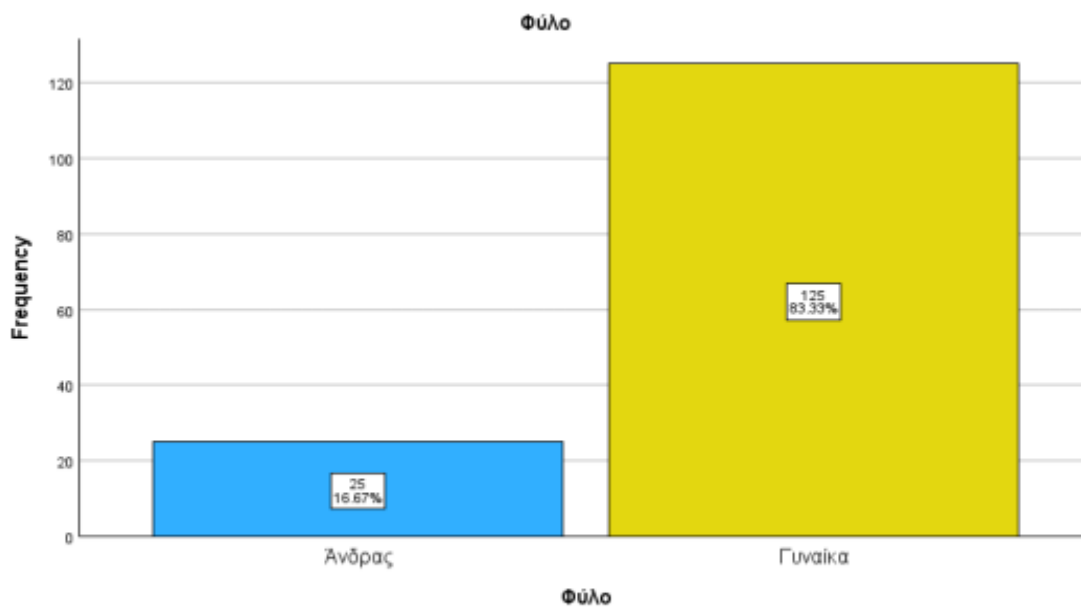
Η συλλογή 150 απαντήσεων αποτελεί ένα ικανοποιητικό και αποδεκτό μέγεθος δείγματος για τον πληθυσμό των 3.357 εκπαιδευτικών που αποτελούν τους οργανικά ανήκοντες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Δυτικής Θεσσαλονίκης, ώστε να περιορίζονται τα τυχαία σφάλματα, να διασφαλίζεται η αξιοπιστία των δεδομένων και να αναμένεται η πιθανότητα ίδιων μετρήσεων σε επαναληπτικές μετρήσεις σε άλλο δείγμα του ίδιου πληθυσμού. Το ικανοποιητικό δείγμα επιπλέον παρέχει και την εξωτερική εγκυρότητα, καθώς ενδέχεται να επιτρέπει τη γενίκευση των πορισμάτων σε όλο τον πληθυσμό.

3ο Κεφάλαιο : Αποτελέσματα έρευνας

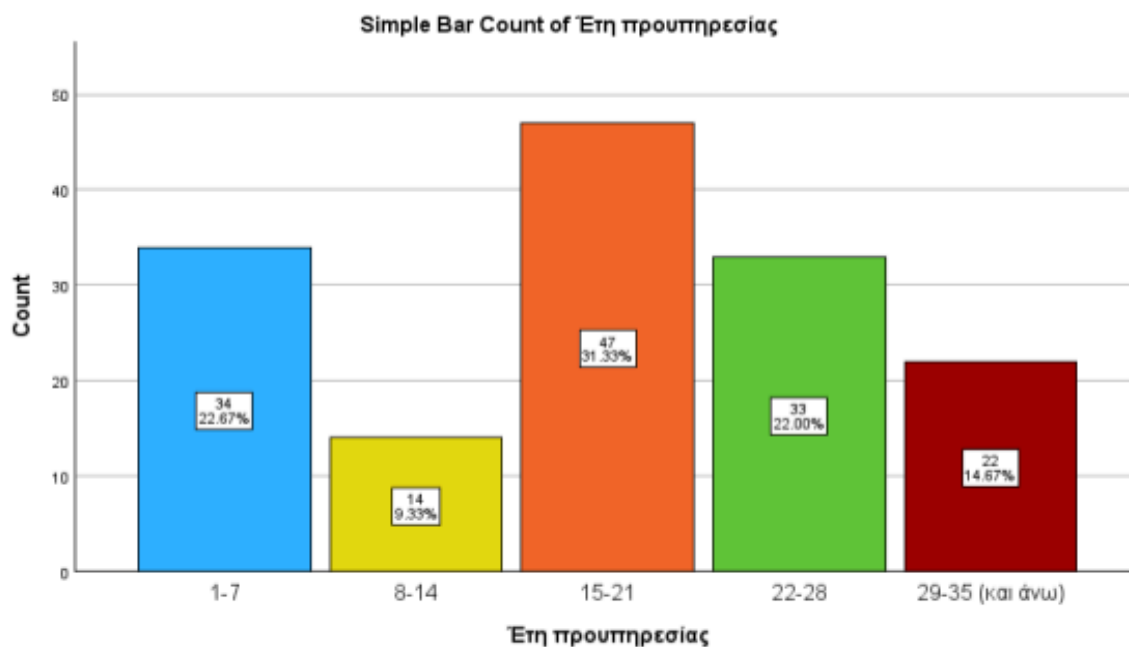
3.1 Η ανάλυση των δημογραφικών και γενικών πληροφοριών

Οι δημογραφικές και γενικής φύσεως πληροφορίες συγκεντρώθηκαν από την 1η Ενότητα του Ερωτηματολογίου. Η στατιστική ανάλυση στηρίχθηκε στις απαντήσεις 150 εκπαιδευτικών εκ των οποίων οι 125 ήταν γυναίκες (83,3%) και οι 25 άνδρες (16,6%) (Σχήμα 1α). Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών ήταν ποικίλες, αλλά υπερτερούσαν οι φιλόλογοι σε ποσοστό 41,3%. Ως προς το επίπεδο σπουδών τους 94 άτομα (62,6%) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού, 48 άτομα (32%) ήταν επιπέδου σπουδών ΑΕΙ/ΤΕΙ και 8 άτομα (5,3%) ήταν κάτοχοι διδακτορικού. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε Λύκεια (77 άτομα) και Γυμνάσια (62 άτομα), ενώ 11 άτομα υπηρετούν σε ΕΠΑΛ. Ως προς τα έτη υπηρεσίας τους παρουσιάζεται ευρεία διασπορά σε όλες τις κατηγορίες ετών με λιγότερα άτομα στο διάστημα 8-14 έτη (9,33%) και περισσότερα άτομα στο διάστημα 15-21 έτη προϋπηρεσίας (31,33%) (Σχήμα 1β). Οι περισσότεροι συμμετέχοντες, 93 άτομα (62%), δήλωσαν ότι δεν έχουν λάβει κατάρτιση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Σχήμα 2), ενώ εξίσου υψηλός είναι ο αριθμός των 91 ατόμων (60,3%) που έχουν ελάχιστη διαπολιτισμική εμπειρία και των 46 ατόμων (30,5%) που δεν έχουν διαπολιτισμική εμπειρία, έναντι των 13 (8,6%) εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι έχουν μεγάλη διδακτική εμπειρία σε διαπολιτισμική εκπαίδευση (Σχήμα 3). Αντίστοιχα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί 128 (84,8%) δεν συμμετείχαν σε διαπολιτισμικό πρόγραμμα και οι 118 (78,1%) δεν χρησιμοποίησαν ειδικό διαπολιτισμικό διδακτικό υλικό.

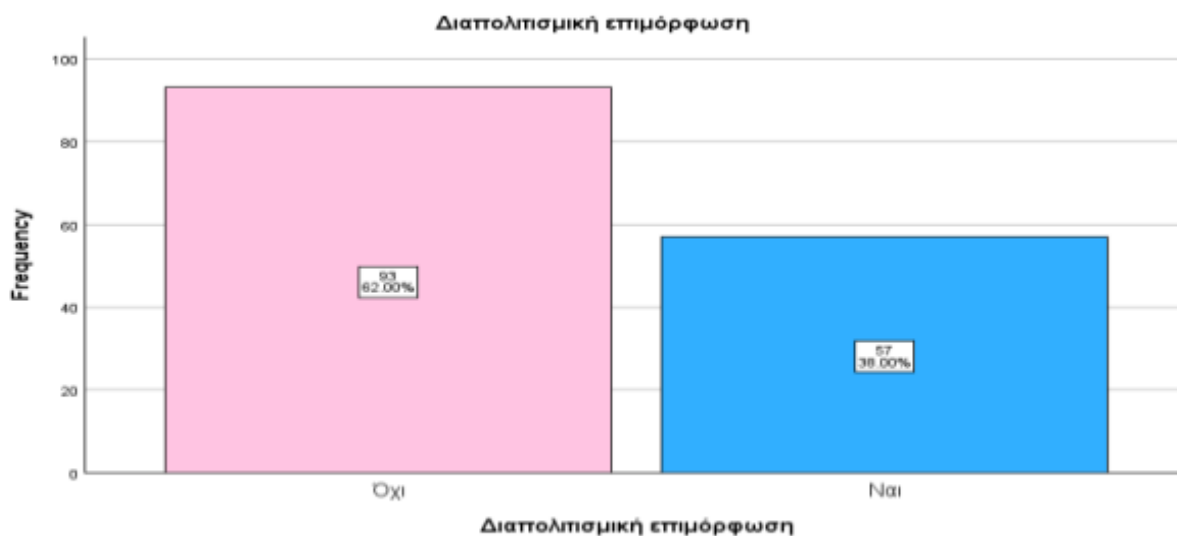
Διερευνώντας (με το Mann-Whitney U test) την σχέση μεταξύ της μεταβλητής που ελέγχει τη διαπολιτισμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και αυτής που ελέγχει τη διαπολιτισμική εμπειρία διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,01 < 0,05$), ένδειξη που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει διαπολιτισμική κατάρτιση (Mean Rank=84,88) έχουν και υψηλότερα επίπεδα διαπολιτισμικής εμπειρίας σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν λάβει διαπολιτισμική κατάρτιση (Mean Rank=69,75) (Σχήμα 4).



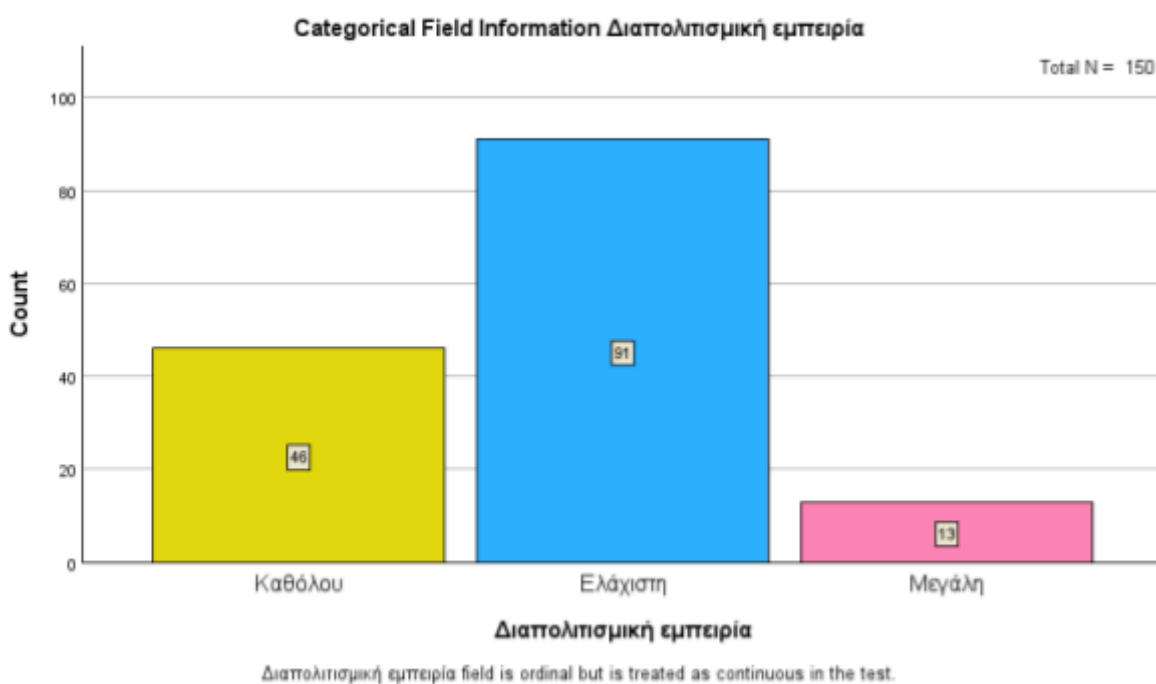
Σχήμα 1α. Γράφημα κατανομής ανδρών και γυναικών δείγματος



Σχήμα 1β. Γράφημα κατανομής των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους



Σχήμα 2. Γράφημα κατανομής εκπαιδευτικών που έχουν λάβει διαπολιτισμική επιμόρφωση και εκπαιδευτικών που δεν έχουν λάβει



Σχήμα 3. Γραφική παράσταση της διαπολιτισμικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών

Hypothesis Test Summary			
	Null Hypothesis	Test	Sig. ^{a,b}
1	The distribution of Διαπολιτισμική εμπειρία is the same across categories of Διαπολιτισμική επιμόρφωση.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.017
	Decision		
	Reject the null hypothesis.		

a. The significance level is .050.

b. Asymptotic significance is displayed.

Σχήμα 4. Πίνακας αποτελέσματος συσχέτισης των μεταβλητών “Διαπολιτισμική εμπειρία” και “Διαπολιτισμική επιμόρφωση”

3.2 Ορισμοί σχολικής αποτυχίας

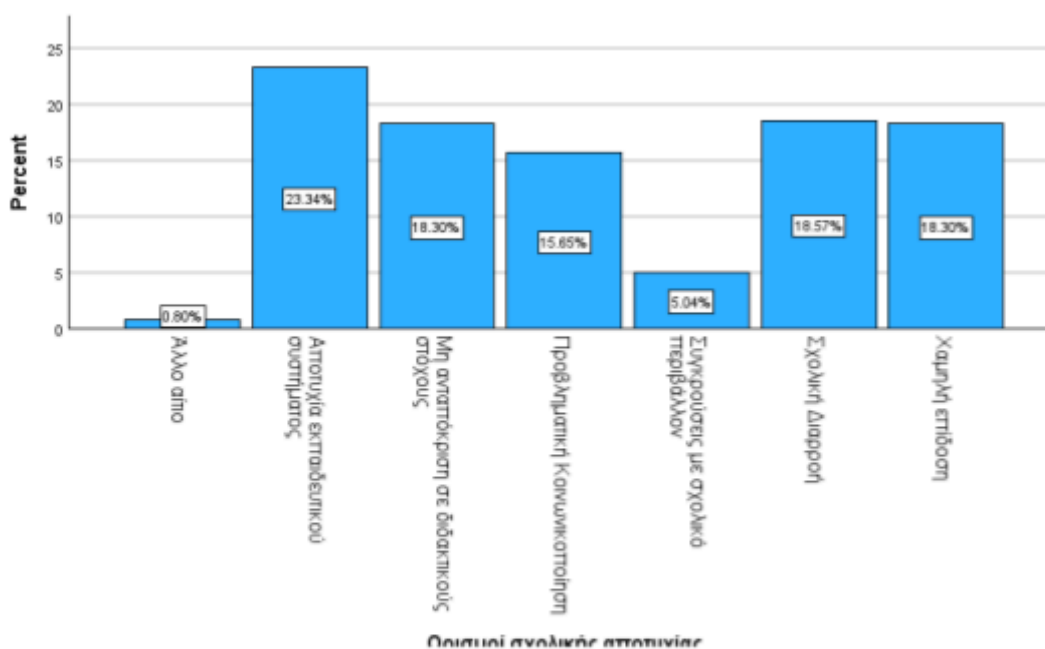
Για την εξέταση του επικρατέστερου ορισμού της σχολικής αποτυχίας μαθητών προσφύγων ελέγχθηκαν οι απαντήσεις από την 1η ερώτηση (Ενότητα 2) του ερωτηματολογίου του τύπου πολλαπλών επιλογών από μια σειρά (7) δοθέντων ορισμών. Ακολουθήθηκε η διαδικασία στατιστικής Ανάλυσης Πολλαπλών Αποκρίσεων (Multiple Response Analysis) με ομαδοποίηση των 7 ορισμών. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα συχνοτήτων (Σχήμα 5) και το Ραβδόγραμμα (Σχήμα 6), το μεγαλύτερο ποσοστό (23,3%) συγκεντρώνει ο ορισμός της σχολικής αποτυχίας ως “Αποτυχίας ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες των μαθητών προσφύγων”. Το 58,7% των εκπαιδευτικών συμπεριέλαβε στις επιλογές του την απάντηση αυτή. Ακολουθούν με παραπλήσια ποσοστά οι απαντήσεις που αντιστοιχούν στους ορισμούς “Σχολική Διαρροή” (18,6%), “Χαμηλή επίδοση” (18,3%) και “Αδυναμία ανταπόκρισης σε διδακτικούς/συμπεριφορικούς στόχους της αναπτυξιακής βαθμίδας τους” (18,3%). Έπεται με χαμηλότερο ποσοστό ο ορισμός “Προβληματική κοινωνικοποίηση” (15,6%) και με ακόμη μικρότερο ποσοστό (5%) ο ορισμός “Συγκρούσεις μεταξύ των επιτευγμάτων των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος”. Η έβδομη επιλογή “Άλλο αίτιο”, με τη μορφή σύντομης ανάπτυξης, απαντήθηκε μόνο από 3 εκπαιδευτικούς (2% επί του συνολικού δείγματος). Οι δύο από αυτούς έδωσαν ως ορισμό της σχολικής αποτυχίας την αδυναμία ανταπόκρισης στην ελληνική γλώσσα και ο ένας την αδυναμία προσαρμογής στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Ορισμοί Frequencies

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Ορισμοί σχολικής αποτυχίας ^a	Χαμηλή επίδοση	69	18.3%	46.0%
	Σχολική Διαρροή	70	18.6%	46.7%
	Μη ανταπόκριση σε διδακτικούς στόχους	69	18.3%	46.0%
	Προβληματική Κοινωνικοποίηση	59	15.6%	39.3%
	Αποτυχία εκπαιδευτικού συστήματος	88	23.3%	58.7%
	Συγκρούσεις με σχολικό περιβάλλον	19	5.0%	12.7%
	Άλλο αίτιο	3	0.8%	2.0%
Total		377	100.0%	251.3%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Σχήμα 5. Πίνακας συχνοτήτων των ορισμών σχολικής αποτυχίας μαθητών προσφύγων



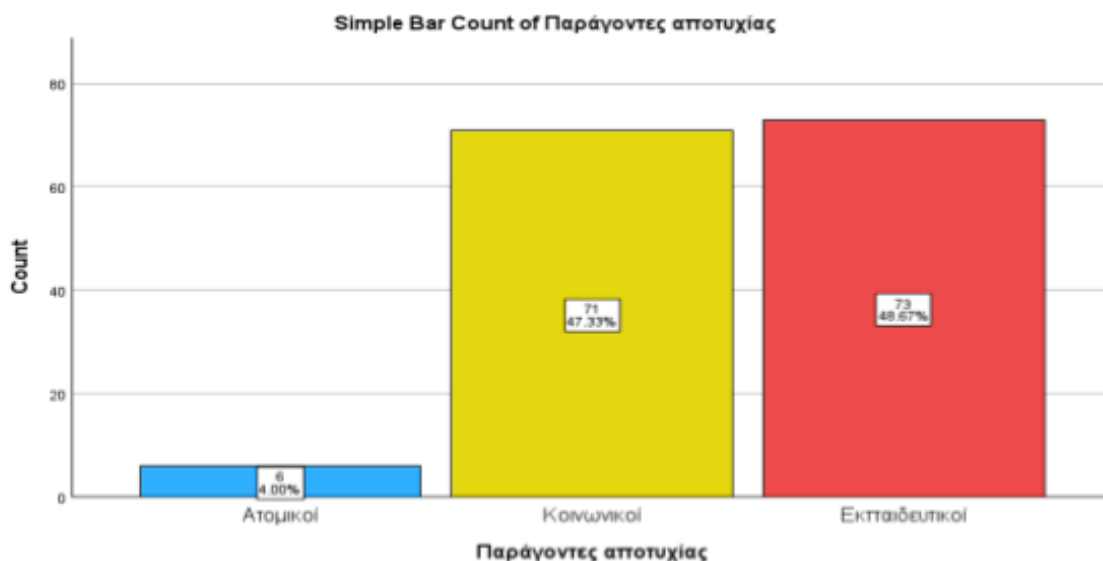
Σχήμα 6. Ραβδόγραμμα απεικόνισης ποσοστού επί του συνόλου των απαντήσεων για τους ορισμούς της σχολικής αποτυχίας προσφύγων μαθητών

Ο στατιστικός έλεγχος Σημαντικότητας Cochran's Q Test με αποτέλεσμα $p\text{-value} < 0.001$ δείχνει ότι η διαφορά μεταξύ των 7 ορισμών δεν είναι τυχαία (δηλαδή κάποιοι ορισμοί προτιμώνται σαφώς περισσότερο).

Αν συσχετίσουμε τις 7 μεταβλητές των ορισμών με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών (μέσω του ελέγχου Multiple Response Crosstabs) παρατηρούμε ότι ο ορισμός της σχολικής αποτυχίας ως “Αποτυχία ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες των μαθητών προσφύγων” προτιμήθηκε περισσότερο από όσους εκπαιδευτικούς (32 άτομα) έχουν 15-21 έτη προϋπηρεσίας. Ωστόσο με τους ελέγχους σημαντικότητας (Chi square και Cramer’s V) φαίνεται πως υπάρχει ασθενής σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και στα έτη προϋπηρεσίας τους.

3.3 Απόψεις εκπαιδευτικών για τα αίτια σχολικής αποτυχίας μαθητών προσφύγων

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια σχολικής αποτυχίας των μαθητών προσφύγων συγκεντρώνονται από τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις 2 - 17 της 2ης Ενότητας του Ερωτηματολογίου. Η 2η ερώτηση είναι γενικής φύσεως και ελέγχει πώς τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί ως προς τους τρεις βασικούς παράγοντες-κατηγορίες αιτιών: α) ατομικά, β) κοινωνικά/διαπροσωπικά και γ) εκπαιδευτικά. Το Σχήμα 7 οπτικοποιεί αυτή την τοποθέτηση. Συγκεκριμένα, 73 εκπαιδευτικοί (48,67%) θεωρούν ότι τα αίτια της σχολικής αποτυχίας είναι εκπαιδευτικά/συστημικά, 71 εκπαιδευτικοί (47,33%) θεωρούν ότι τα αίτια είναι κοινωνικά/διαπροσωπικά και μόνο 6 εκπαιδευτικοί (4%) θεωρούν ότι τα αίτια είναι ατομικά.



Σχήμα 7. Ραβδόγραμμα κατανομής των απαντήσεων σχετικά με τους τρεις γενικούς παράγοντες σχολικής αποτυχίας των μαθητών προσφύγων

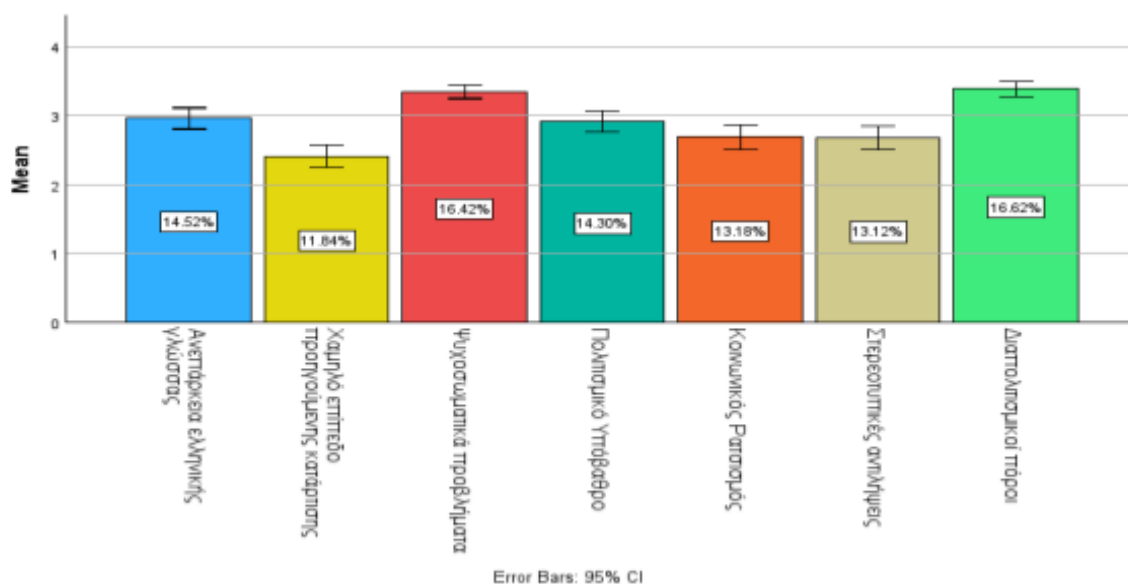
Οι ερωτήσεις 3 έως 17 της 2ης ενότητας ελέγχουν ειδικότερα αίτια σχολικής αποτυχίας. Οι ερωτήσεις αυτές (κλίμακας Likert) κατηγοριοποιούνται, ανάλογα με τον τρόπο που είναι διατυπωμένες, σε δύο ομάδες: Η Α ομάδα περιλαμβάνει 7 μεταβλητές με την ονομασία “Παράγοντες αρνητικοί”: η ανεπάρκεια στην ελληνική γλώσσα, το χαμηλό επίπεδο ακαδημαϊκής κατάρτισης των μαθητών, τα ψυχοσωματικά προβλήματά τους, το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, ο κοινωνικός ρατσισμός, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, η έλλειψη διαπολιτισμικών πόρων, και η Β ομάδα περιλαμβάνει 8 μεταβλητές με την ονομασία “Παράγοντες καθοριστικοί για την επίδοση των μαθητών”: η διατήρηση της μητρικής τους γλώσσας, το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο, το αίσθημα του ανήκειν, η γονεϊκή εμπλοκή, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο χρόνος και οι διαδικασίες ένταξής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, η αξιολόγηση των ικανοτήτων τους και οι εξωσχολικές δράσεις. Για να βρεθεί ποια μεταβλητή από την κάθε ομάδα θεωρείται ως η πιο σημαντική, συγκρίνονται οι Μέσοι όροι (M) που προκύπτουν από την περιγραφική στατιστική ανάλυση και ελέγχεται αν η διαφορά τους είναι στατιστικά σημαντική με τον μη παραμετρικό έλεγχο (Friedman Test) που προτείνεται για κλίμακες Likert.

Από την περιγραφική ανάλυση των μέσων όρων των επτά (7) μεταβλητών της Α ομάδας (Σχήμα 8) με την ονομασία “Αρνητικοί παράγοντες” προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το σημαντικότερο αίτιο σχολικής αποτυχίας των μαθητών προσφύγων είναι

“η έλλειψη διαπολιτισμικών πόρων” ($M=3,39$, $SD=0,712$) και με μικρή διαφορά “τα ψυχοσωματικά προβλήματα” των μαθητών ($M=3,35$, $SD=0,613$). Έπονται στην κατάταξη των αιτίων “η ανεπάρκεια στην ελληνική γλώσσα” ($M=2,96$, $SD=0,947$), το πολιτισμικό υπόβαθρο ($M=2,91$, $SD=0,962$), “ο κοινωνικός ρατσισμός” ($M=2,69$, $SD=1,106$) και “οι στερεοτυπικές αντιλήψεις” ($M=2,67$, $SD=1,059$). Τελευταίο αίτιο θεωρήθηκε “το χαμηλό επίπεδο προηγούμενης κατάρτισης” των μαθητών ($M=2,41$, $SD=0,998$). Ο έλεγχος Friedman έδειξε ότι οι διαφορές στην αξιολόγηση των αιτίων είναι στατιστικά σημαντικές και όχι τυχαίες ($\chi^2= 151,631$, $p< ,001$), ωστόσο μέσω μεταγενέστερων συγκρίσεων ανά ζεύγη (post-hoc pairwise comparisons), ενώ παρατηρήθηκαν τάσεις διαφοροποίησης στις απλές συγκρίσεις ($p<0.05$), αυτές δεν διατηρήθηκαν, με την αυστηρή διόρθωση του ελέγχου Bonferroni, με αποτέλεσμα να μην αποδίδονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ορισμένων επιμέρους παραγόντων. Στις μεταβλητές που παρατηρείται επικάλυψη των διαστημάτων εμπιστοσύνης (95% CI) και οι ράβδοι σφάλματος μοιράζονται κοινές τιμές στον άξονα y, υποδηλώνεται πως μεταξύ των αιτίων αυτών δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (για παράδειγμα ανάμεσα στην “έλλειψη διαπολιτισμικών πόρων” και στα “ψυχοσωματικά προβλήματα”), όπως φαίνεται στο Σχήμα 9.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ανεπάρκεια ελληνικής γλώσσας	150	0	4	2.96	.947
Χαμηλό επίπεδο προηγούμενης κατάρτισης	150	0	4	2.41	.998
Ψυχοσωματικά προβλήματα	150	0	4	3.35	.613
Πολιτισμικό Υπόβαθρο	150	0	4	2.91	.962
Κοινωνικός Ρατσισμός	150	0	4	2.69	1.106
Στερεοτυπικές αντιλήψεις	150	0	4	2.67	1.059
Διαπολιτισμικοί πόροι	150	0	4	3.39	.712
Valid N (listwise)	150				

Σχήμα 8: Αποτύπωση των μέσων όρων των μεταβλητών που ανήκουν στην ομάδα “Αρνητικοί παράγοντες” σχολικής αποτυχίας μαθητών προσφύγων



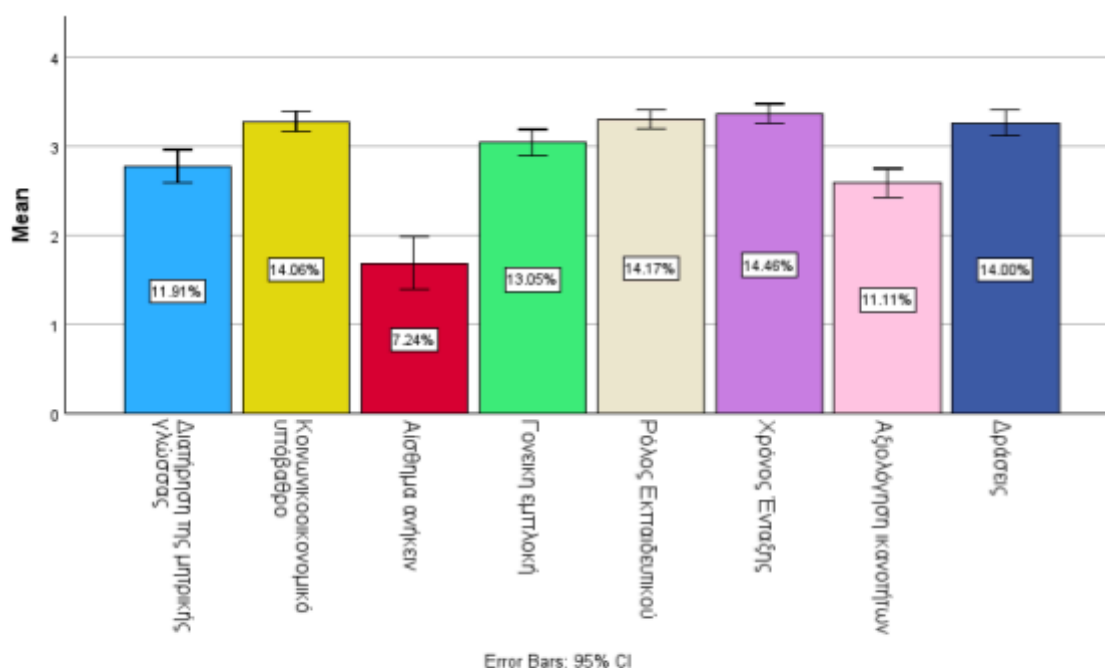
Σχήμα 9. Ραβδόγραμμα κατανομής μέσω των όρων και ποσοστών των αιτίων σχολικής αποτυχίας μαθητών προσφύγων

Εν συνεχεία, ακολουθώντας τον ίδιο συνδυασμό ελέγχων και για τις οκτώ (8) μεταβλητές που αποτελούν τη Β ομάδα με την ονομασία “Καθοριστικοί παράγοντες” για την επίδοση των προσφύγων μαθητών, προκύπτει (Σχήμα 10) ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ο πιο καθοριστικός παράγοντας για την σχολική επίδοση είναι “ο χρόνος και οι διαδικασίες ένταξης” των μαθητών στο σχολείο ($M=3,37$, $SD=0,680$). Ακολουθούν με μικρή διαφορά “ο ρόλος του εκπαιδευτικού” ($M=3,30$, $SD=0,632$), “το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας” ($M=3,27$, $SD=0,704$), “οι εξωσχολικές δράσεις” ($M=3,26$, $SD=0,886$), και “η γονεϊκή εμπλοκή” ($M=3,04$, $SD=0,926$). Έπονται “η διατήρηση της μητρικής γλώσσας” ($M=2,77$, $SD=1,142$), “η αξιολόγηση των ικανοτήτων των μαθητών” πριν από την ένταξή τους στο σχολικό σύστημα ($M=2,59$, $SD=1,005$), και τέλος το “αίσθημα του ανήκειν” ($M=1,69$, $SD=1,825$). Ο έλεγχος Friedman έδειξε ότι οι διαφορές στην αξιολόγηση των καθοριστικών παραγόντων για την επίδοση των μαθητών είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2=172,191$, $p<,001$), ωστόσο μέσω μεταγενέστερων συγκρίσεων ανά ζεύγη (post-hoc pairwise comparisons), ενώ παρατηρήθηκαν τάσεις διαφοροποίησης στις απλές συγκρίσεις ($p<0.05$), αυτές δεν διατηρήθηκαν με την αυστηρή διόρθωση Bonferroni, με αποτέλεσμα να μην αποδίδονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ορισμένων επιμέρους παραγόντων. Στις μεταβλητές που παρατηρείται επικάλυψη των διαστημάτων εμπιστοσύνης (95% CI) και οι ράβδοι σφάλματος μοιράζονται κοινές τιμές

στον άξονα y, υποδηλώνεται πως μεταξύ των παραγόντων αυτών δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (για παράδειγμα ανάμεσα στους πρώτους πέντε σε σειρά κατάταξης παράγοντες), όπως φαίνεται στο Σχήμα 11.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Διατήρηση της μητρικής γλώσσας	150	0	4	2.77	1.142
Κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο	150	0	4	3.27	.704
Αίσθημα ανήκειν	150	0	4	1.69	1.825
Γονεϊκή εμπλοκή	150	0	4	3.04	.926
Ρόλος Εκπαιδευτικού	150	1	4	3.30	.632
Χρόνος Ένταξης	150	1	4	3.37	.680
Αξιολόγηση ικανοτήτων	150	0	4	2.59	1.005
Δράσεις	150	0	4	3.26	.886
Valid N (listwise)	150				

Σχήμα 10. Αποτύπωση των μέσων όρων των μεταβλητών που ανήκουν στην ομάδα “Καθοριστικοί παράγοντες” σχολικής επίδοσης των μαθητών προσφύγων



Σχήμα 11. Ραβδόγραμμα κατανομής μέσων όρων και ποσοστών των καθοριστικών παραγόντων σχολικής επίδοσης μαθητών προσφύγων

3.4 Απόψεις και προτάσεις εκπαιδευτικών για την ένταξη των προσφύγων μαθητών

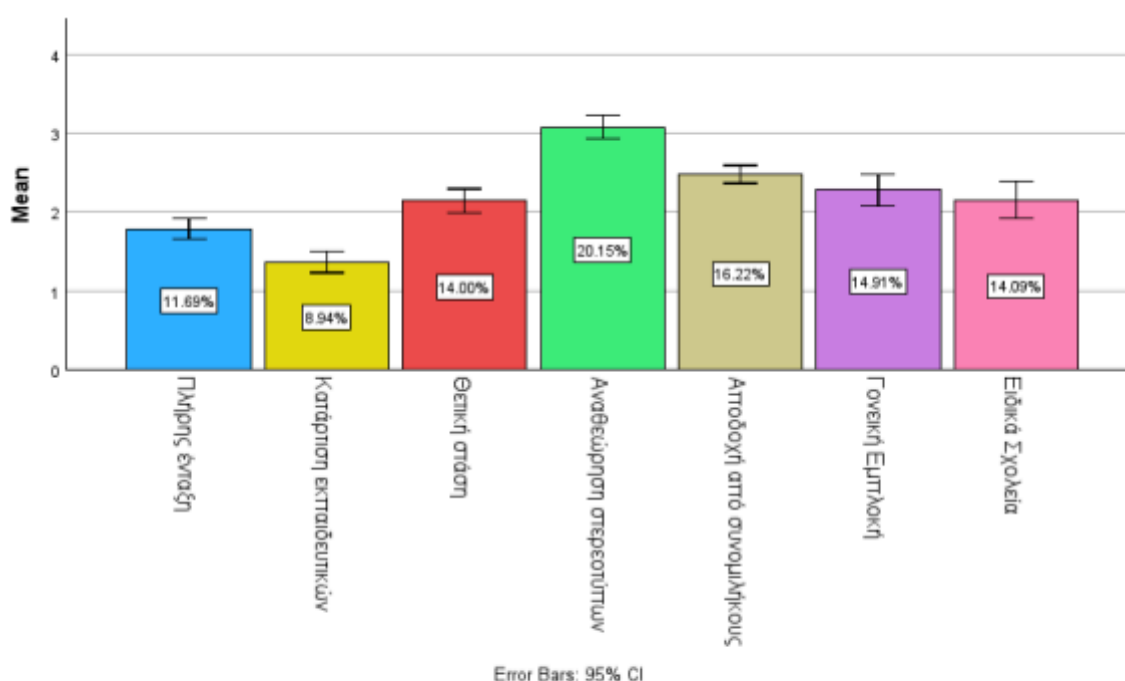
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των μαθητών προσφύγων στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συγκεντρώνονται από τις απαντήσεις τους στις 7 ερωτήσεις της 3ης Ενότητας του Ερωτηματολογίου. Αυτές οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου, πεντάβαθμης κλίμακας Likert και ελέγχουν αν οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε θέματα όπως για παράδειγμα αν υφίσταται πλήρης ένταξη των μαθητών στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, κατάρτιση των εκπαιδευτικών, θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές πρόσφυγες, ανάγκη αναθεώρησης στερεοτυπικών αντιλήψεων, αποδοχή των προσφύγων μαθητών από τους συνομηλίκους τους, ισχυρή γονεϊκή εμπλοκή και θετική στάση υπέρ της εγγραφής των μαθητών αυτών σε ειδικά σχολεία. Για να βρεθεί ποια άποψη είναι η επικρατέστερη, συγκρίνονται οι Μέσοι όροι (M) που προκύπτουν από την περιγραφική στατιστική ανάλυση του SPSS και ελέγχεται αν η διαφορά τους είναι στατιστικά σημαντική με τον μη παραμετρικό έλεγχο (Friedman Test) που προτείνεται για κλίμακες Likert, όπως φαίνεται στο Σχήμα 12.

Descriptive Statistics								
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum	25th	Percentiles 50th (Median)	75th
Πλήρης ένταξη	150	1.79	.808	0	4	1.00	2.00	2.00
Κατάρτιση εκπαιδευτικών	150	1.37	.831	0	4	1.00	1.00	2.00
Θετική στάση	150	2.14	.963	0	4	2.00	2.00	3.00
Αναθεώρηση στερεοτύπων	150	3.08	.916	0	4	3.00	3.00	4.00
Αποδοχή από συνομηλίκους	150	2.48	.712	0	4	2.00	3.00	3.00
Γονεϊκή Εμπλοκή	150	2.28	1.227	0	4	1.00	2.00	3.00
Ειδικά Σχολεία	150	2.15	1.478	0	4	1.00	2.00	4.00

Σχήμα 12. Αποτύπωση των μέσων όρων στις μεταβλητές που σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των μαθητών προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πρωτίστως ότι οι ίδιοι πρέπει να αναθεωρήσουν αρκετά τις “στερεοτυπικές/αρνητικές αντιλήψεις” τους απέναντι στους μαθητές πρόσφυγες στο σχολείο (M=3,08, SD=0,916). Ακολουθούν οι απόψεις ότι υπάρχει αρκετή “αποδοχή από τους συνομηλίκους συμμαθητές” τους (M=2,48, SD=0,712), μέτρια “γονεϊκή εμπλοκή” (M=2,28, SD=1,227), μέτρια στάση απέναντι στην “εγγραφή σε ειδικά σχολεία” (M=2,15, SD=1,478) και μέτρια “θετική στάση των εκπαιδευτικών” απέναντι στους μαθητές πρόσφυγες (M=2,14, SD=0,963). Χαμηλότερο σκορ προτιμήσεων συγκεντρώνει η επιλογή

“της πλήρους ένταξης των μαθητών προσφύγων” στο εκπαιδευτικό μας σύστημα ($M=1,79$, $SD=0,808$), και ακόμα πιο χαμηλά αξιολογούν “την κατάρτιση των εκπαιδευτικών” σε διαπολιτισμικά θέματα ($M=1,37$, $SD=0,831$). Ο έλεγχος Friedman έδειξε ότι οι διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη μαθητών προσφύγων είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2= 224,050$, $p< ,001$), ωστόσο μέσω μεταγενέστερων συγκρίσεων ανά ζεύγη (post-hoc pairwise comparisons), ενώ παρατηρήθηκαν τάσεις διαφοροποίησης στις απλές συγκρίσεις ($p<0.05$), αυτές δεν διατηρήθηκαν με την αυστηρή διόρθωση Bonferroni, με αποτέλεσμα να μην αποδίδονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ορισμένων επιμέρους απόψεων. Στις μεταβλητές που παρατηρείται επικάλυψη των διαστημάτων εμπιστοσύνης (95% CI) και οι ράβδοι σφάλματος μοιράζονται κοινές τιμές στον άξονα y, υποδηλώνεται πως μεταξύ των απόψεων αυτών δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (για παράδειγμα ανάμεσα στη 2η,3η,4η και 5η σε σειρά κατάταξης άποψη), όπως φαίνεται στο Σχήμα 13.



Σχήμα 13. Ραβδόγραμμα κατανομής μέσων όρων και ποσοστών των απόψεων σχετικά με την ένταξη των μαθητών προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα

Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών όπως συγκεντρώθηκαν και αποδελτιώθηκαν από την τελευταία (8η) ερώτηση -ανοιχτού τύπου και σύντομης απάντησης- της 3ης Ενότητας του ερωτηματολογίου είναι οι εξής: 56 εκπαιδευτικοί ανέφεραν την ανάγκη ένταξης των

μαθητών προσφύγων σε χωριστές τάξεις για 1-2 χρόνια προκειμένου να μάθουν την ελληνική γλώσσα, 45 συμμετέχοντες πρότειναν επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά θέματα, 19 επισήμαναν την ανάγκη της άρσης των στερεοτύπων, 12 υποστήριξαν ότι είναι απαραίτητη η δημιουργία ή αναθεώρηση του ειδικού διδακτικού υλικού και η πρόσληψη προσωπικού καθώς και δίγλωσσων καθηγητών, 11 πρότειναν ψυχολογική υποστήριξη σε γονείς και μαθητές, 10 θεώρησαν αναγκαία τη λειτουργία ενισχυτικών προγραμμάτων διδασκαλίας και 9 τάχθηκαν υπέρ της συμβουλευτικής υποστήριξης σε γονείς και μαθητές. Επιπλέον, 8 εκπαιδευτικοί πρότειναν την εγγραφή των μαθητών σε ειδικά σχολεία και προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες των μαθητών, 7 προτάσεις ανέφεραν την ανάγκη αλλαγής ή αναθεώρησης του προγράμματος σπουδών, 6 επισήμαναν την ανάγκη ανάπτυξης των κρατικών δομών και χορήγησης πόρων, 4 εκπαιδευτικοί υποστήριξαν την ένταξη σε κοινά/τυπικά σχολεία και 4 προτάσεις καταγράφηκαν σχετικά με αύξηση του χρόνου φοίτησης στις ΖΕΠ (από την αρχή του σχολικού έτους), 2 εκπαιδευτικοί υποστήριξαν την παράλληλη εκμάθηση της μητρικής γλώσσας μαζί με την ελληνική, τη διδασκαλία της αγγλικής ως κοινής γλώσσας επικοινωνίας και τον σεβασμό στο πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών. Τέλος, μία φορά προτάθηκε η παράλληλη στήριξη των μαθητών εντός της τάξης, η επικουρική υποστήριξη των αλλοδαπών μαθητών από έλληνες μαθητές-μέντορες, η βελτίωση των διαπολιτισμικών σχολείων και η παροχή εξατομικευμένης διδασκαλίας.

4ο Κεφάλαιο: Συζήτηση αποτελεσμάτων έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε σκοπό να συγκεντρώσει τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τον ορισμό της “Σχολικής αποτυχίας” των προσφύγων μαθητών, στη συνέχεια να αναζητήσει τα αίτια της σχολικής αποτυχίας τους και στο τέλος να διερευνήσει τις απόψεις-προτάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των μαθητών αυτών στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η συνολική θεώρηση των αποτελεσμάτων της έρευνας καταλήγει σε διαπιστώσεις και προεκτάσεις που παρακάτω γίνονται αντικείμενο διεξοδικής ανάλυσης.

Ξεκινώντας από το πρώτο ζητούμενο, δηλαδή διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ορισμό της σχολικής αποτυχίας των μαθητών προσφύγων παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτίμησαν τον όρο “Αποτυχία ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες των μαθητών προσφύγων”. Το πόρισμα αυτό είναι σύμφωνο με τις επισημάνσεις του Παπαδόπουλου (2001) ότι η σχολική αποτυχία δεν ορίζεται μόνο ως αποτυχία του μαθητή στο σχολείο, αλλά και ως αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις ανάγκες του μαθητή. Αυτή η επιλογή δηλώνει ξεκάθαρα ότι η σχολική αποτυχία των μαθητών προσφύγων δεν νοείται ως ένα μεμονωμένο και υποκειμενικό αποτέλεσμα που προκύπτει από βιολογικούς ή γενετικούς εγγενείς παράγοντες (Τριανταφυλλίδου & Σμαροπούλου, 2022), αλλά ως απόρροια της αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού συστήματος με τα ατομικά αιτήματα των μαθητών προσφύγων. Η αποτυχία δεν βαρύνει μόνο το ένα μέρος των εμπλεκομένων στη σχολική διαδικασία (τους μαθητές) αλλά και το σύνολο των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι οποίοι θεωρούνται συνυπεύθυνοι για την σχολική επίδοση των εκπαιδευομένων. Στη συνέχεια, επιλέγεται ως δεύτερος ορισμός ο όρος “σχολική διαρροή”, μια επιλογή που ανταποκρίνεται απόλυτα στις σύγχρονες και παγκόσμιες διαπιστώσεις ότι οι εγγραφές προσφύγων από την πρωτοβάθμια ως την τριτοβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζουν αισθητά φθίνουσα πορεία και υπάρχει μεγάλο ποσοστό προσφύγων - κορίτσια σε μεγαλύτερο ποσοστό έναντι των αγοριών - που εγκαταλείπει το σχολείο και κυρίως τις ανώτερες σχολικές βαθμίδες εκπαίδευσης (Λύκειο και τριτοβάθμια εκπαίδευση) (UNHCR, 2021). Ακολουθούν σε ισότιμη προτίμηση οι ορισμοί “χαμηλή σχολική επίδοση” και “αδυναμία ανταπόκρισης σε διδακτικούς/συμπεριφορικούς στόχους

της αναπτυξιακής βαθμίδας τους” οι οποίοι αναφέρονται από πλήθος μελετητών (Γέρου, 1991; Καλογρίδης, 1995; Δήμου, 1997; Καΐλα και σύν., 1997). Αυτοί οι δύο ορισμοί δύνανται να θεωρηθούν αλληλένδετοι, καθώς η αδυναμία ανταπόκρισης σε διδακτικούς και αναπτυξιακούς στόχους οδηγεί σταδιακά και αιτιωδώς στη χαμηλή σχολική επίδοση (Coie et al, 1990; Giavrimis & Papanis, 2008). Αρκετά μεγάλο ποσοστό των απαντήσεων συγκέντρωσε στη συνέχεια και ο ορισμός “Προβληματική κοινωνικοποίηση”, ο οποίος αντικατοπτρίζει την αδυναμία των μαθητών να ενταχθούν εύκολα στο σχολικό πλαίσιο, να δημιουργήσουν σχέσεις και φιλίες, να βιώσουν το αίσθημα της αποδοχής, αλλά υποδηλώνει και την απουσία εκείνων των κοινωνικών συνθηκών που θα εξασφαλίσουν και θα προωθήσουν την ομαλή κοινωνικοποίηση των μαθητών (Wilson-Forsberg, 2012; Correa-Velez et al., 2015; Sleijpen et al., 2016). Τέλος λιγότερες προτιμήσεις συγκέντρωσε ο ορισμός “Συγκρούσεις μεταξύ των επιτευγμάτων των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος”, ο οποίος δηλώνει τις “αρνητικές” σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των επιτευγμάτων μαθητών και των προσδοκιών του σχολικού πλαισίου, σύμφωνα με τον ορισμό του H. Thomaе (Δήμου, 1999). Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί ίσως δεν κατανόησαν σε βάθος το νόημα αυτού του ορισμού ή δεν θεώρησαν τις συγκρουσιακές αυτές σχέσεις σοβαρές και καθοριστικές για την επίδοση των μαθητών. Ο έλεγχος συσχέτισης ανάμεσα στα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και στους παραπάνω ορισμούς έδειξε πως υπάρχει ασθενής σχέση, επομένως η εμπειρία των εκπαιδευτικών δεν καθόρισε και τις απόψεις τους.

Τα αποτελέσματα σχετικά με το δεύτερο και κεντρικό ζητούμενο, δηλαδή τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια σχολικής αποτυχίας των μαθητών προσφύγων, αναπτύσσονται ως εξής: Ως προς τις τρεις γενικές κατηγορίες αιτίων σχολικής αποτυχίας α) ατομικά β) κοινωνικά/διαπροσωπικά και γ) εκπαιδευτικά/συστημικά αίτια, οι εκπαιδευτικοί υπερθεματίζουν και μοιράζονται ανάμεσα στα εκπαιδευτικά (73) και στα κοινωνικά (71), ενώ τα ατομικά αίτια δεν θεωρούνται κρίσιμα αίτια σχολικής αποτυχίας (παρά μόνο από 6 εκπαιδευτικούς). Όπως προέκυψε και από τη σύγκριση με τα αποτελέσματα των ορισμών της προηγούμενης ενότητας, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν συνέπεια και θεωρούν ότι η αποτυχία δεν βαρύνει αποκλειστικά τους μαθητές αλλά το ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό/συστημικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο εντάσσονται. Επομένως, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς το “κλειδί” στη λύση του προβλήματος της σχολικής αποτυχίας

βρίσκεται στην καλύτερη συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ σχολείου, πολιτείας, κοινωνίας και μαθητών. Αυτές οι θέσεις συσχετίζονται με τις νεότερες κοινωνιολογικές θεωρίες που αποδίδουν τη σχολική αποτυχία σε κοινωνιολογικούς παράγοντες (Φραγκουδάκη, 2001; Ασκούνη, 2007; Philip, 2006) και συμφωνούν με τη “Θεωρία της αλληλεπίδρασης” που εστιάζει στη σχολική διαδικασία και στις διαδράσεις που συντελούνται στη σχολική αίθουσα μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Παπαδόπουλος, 2001). Στο επόμενο βήμα της έρευνας σχετικά με το κεντρικό ζητούμενο, όπου οι ερωτώμενοι καλούνται να τοποθετηθούν με διαβαθμισμένες απαντήσεις (από καθόλου έως πάρα πολύ) σε ερωτήσεις αναφορικά με την ισχύ επτά διαφορετικών αιτίων σχολικής αποτυχίας, τα αποτελέσματα είναι τα ακόλουθα: “Η έλλειψη διαπολιτισμικών πόρων” θεωρείται αρκετά έως πάρα πολύ σοβαρό αίτιο και εξίσου σημαντικό με “τα ψυχοσωματικά προβλήματα” των μαθητών. Έπονται ως αρκετά σημαντικά αίτια “η ανεπάρκεια στην ελληνική γλώσσα”, “το πολιτισμικό υπόβαθρο”, “ο κοινωνικός ρατσισμός” και “οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών”. Μέτριας ισχύος αίτιο θεωρήθηκε “το χαμηλό επίπεδο προηγούμενης κατάρτισης” των μαθητών προσφύγων. Από τα παραπάνω αποτελέσματα παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί κατατάσσουν αρκετά υψηλά σε επίπεδο σημαντικότητας δύο αίτια που ανήκουν σε διαφορετικές γενικές κατηγορίες. Το πρώτο αίτιο, “οι ανεπαρκείς πόροι”, είναι ένα αίτιο που αποδίδεται σε συστημικούς και πολιτικούς παράγοντες και είναι συναφές με την αρχική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών, ως προς τις τρεις γενικές κατηγορίες αιτίων. Το δεύτερο σε κατάταξη αίτιο, “τα ψυχοσωματικά προβλήματα” των μαθητών θεωρείται ατομικό αίτιο, που υποδηλώνει παράλληλα και την ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος να στηρίξει τους μαθητές που τα αντιμετωπίζουν. Η ανεπάρκεια εκπαιδευτικών πόρων έχει επισημανθεί ως βασικό αίτιο από τις βιβλιογραφικές αναφορές (Nur & Hunter, 2009; Burde et al., 2015; Reinking, 2019) και από διεθνείς μελέτες (Windle et al., 2012). Τα ψυχοσωματικά προβλήματα αναφέρονται εξίσου από πλήθος μελετητών (Fazel & Stein, 2002; Graham, et al., 2016; Fazel & Betancourt, 2018). Η “ανεπάρκεια στην ελληνική γλώσσα” αναγνωρίζεται ως σημαντικό αίτιο στην παρούσα έρευνα, όχι όμως το πρώτο σε ισχύ όπως ίσως θα αναμενόταν από την έμφαση που δίνεται σε αυτό στη σχετική βιβλιογραφία (Bernstein, 1971; Cummins, 1979; Clifford et al., 2013; Soyulu et al., 2020). Το “πολιτισμικό υπόβαθρο” των μαθητών θεωρείται εξίσου αρνητικός παράγοντας για τη

σχολική αποτυχία με τον “κοινωνικό ρατσισμό” απέναντι στους μαθητές και τις “στερεοτυπικές αντιλήψεις” των εκπαιδευτικών. Η απόδοση ευθυνών στην πολιτισμική προέλευση των μαθητών υποδηλώνει την παρωχημένη αντίληψη που εξακολουθεί να ισχύει, ότι υπάρχει πολιτισμικό “έλλειμμα”, το οποίο επηρεάζει αρνητικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών προσφύγων (Rubie Davies et al, 2006) αλλά υποδεικνύει και την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο “κοινωνικός ρατσισμός” που αντιμετωπίζει η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών είναι αναμφισβήτητα ένας ανασταλτικός παράγοντας προόδου που δημιουργεί κρίση ταυτότητας και εντείνει την ανασφάλειά τους (McBrien, 2005; Nakeyar et al., 2017; Hunt et al. 2023). Παράλληλα, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν αρνητικά τις προσδοκίες των ίδιων αλλά και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών προσφύγων (Rubie Davies et al, 2006; Roy & Roxas, 2011; Mellom et al., 2018; Carrasco et al., 2017). Απεναντίας το “χαμηλό επίπεδο κατάρτισης των μαθητών” λόγω διακεκομμένης ή ανεπαρκούς προηγούμενης εκπαίδευσης δεν θεωρείται από τους ερωτώμενους ισχυρός λόγος για τη σχολική αποτυχία τους. Το τελευταίο αίτιο οι εκπαιδευτικοί δεν το θεωρούν κρίσιμο για τη σχολική επίδοση, αν και έχει επισημανθεί από τη βιβλιογραφία ότι η ανεπαρκής ακαδημαϊκή κατάρτιση, λόγω αναγκαστικής μετακίνησης, εμποδίζει τους μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο να συμβαδίζουν με το κατάλληλο για την ηλικία τους επίπεδο τάξης (Block et al., 2014; Dryden-Peterson, 2016; Birman & Tran, 2017) και συσχετίζεται με την ανεπαρκή αξιολόγηση των ικανοτήτων των μαθητών προσφύγων κατά την είσοδό τους στο σχολικό σύστημα (Kaprielian-Churchill, 1996).

Το ίδιο κεντρικό ζητούμενο, δηλαδή τα αίτια που θεωρούνται υπεύθυνα για τη σχολική αποτυχία, διαφωτίζεται και από την πλευρά της αξιολόγησης οκτώ καθοριστικών παραγόντων για τη σχολική επίδοση των μαθητών προσφύγων. Οι εκπαιδευτικοί κατατάσσουν αυτούς τους καθοριστικούς παράγοντες με την ακόλουθη σειρά: πιο καθοριστικός παράγοντας για την σχολική επίδοση κρίνεται “ο χρόνος και οι διαδικασίες ένταξης” των μαθητών στο σχολείο. Ακολουθούν με μικρή διαφορά “ο ρόλος του εκπαιδευτικού”, “το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας”, “οι εξωσχολικές δράσεις” και “η γονεϊκή εμπλοκή”. Έπονται “η διατήρηση της μητρικής γλώσσας”, “η αξιολόγηση των ικανοτήτων των μαθητών” πριν από την ένταξή τους στο σχολικό

σύστημα, και τέλος το “αίσθημα του ανήκειν”. Οι πρώτες πέντε σε σειρά κατάταξης μεταβλητές θεωρούνται μεγάλης έως πάρα πολύ μεγάλης σημασίας παράγοντες για την επίδοση των μαθητών. Έχει επισημανθεί από τις έρευνες ότι ο άμεσος χρόνος και οι γρήγορες διαδικασίες ένταξης των μαθητών προσφύγων σε ένα συμπεριληπτικό σχολικό περιβάλλον, επηρεάζουν θετικά τη μελλοντική φοίτηση των μαθητών (Oh και van der Stouwe, 2008; Crul et al., 2019; Σιμόπουλος & Μάγος, 2020). Επιπλέον, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ αυτού και των μαθητών έχει θεωρηθεί κομβικής σημασίας προϋπόθεση για την επιτυχία των μαθητών (Nieto, 1996; Τσοκαλίδου, 2008; Ζηλιασκοπούλου & Κατσάρης, 2014; Podadera, 2023). Η δυσχερής κοινωνικοοικονομική κατάσταση των οικογενειών προσφύγων έχει αναφερθεί ως παράγοντας σχολικής αποτυχίας και από τον ΟΟΣΑ (2023) και από άλλους μελετητές (Bitzi & Landolt, 2017). “Οι εξωσχολικές δράσεις” αναφέρονται ως ισχυρά κίνητρα κοινωνικοποίησης των προσφυγόπαιδων από τη βιβλιογραφική έρευνα, καθώς προωθούν τη δημιουργία σχέσεων και φιλίας συνομηλίκων από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα (Moody, 2001). “Η γονεϊκή εμπλοκή” θεωρείται παράγοντας καθοριστικός για την επίδοση των μαθητών από προγενέστερους ερευνητές (Pieloch et al., 2016; Lingwood et al., 2020; Purola et al., 2021; Ülker, 2020), οι οποίοι έχουν επισημάνει την αποστασιοποίηση της οικογένειας των προσφύγων από το σχολείο (Sainsbury & Renzaho, 2011; Jamal Al-deen & Windle, 2015), γεγονός που επηρεάζει την ανάπτυξη κινήτρων, την αυτοεκτίμηση και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. “Η διατήρηση της μητρικής γλώσσας” και “η αξιολόγηση των ικανοτήτων των μαθητών” πριν από την ένταξή τους στο σχολικό σύστημα, αναγνωρίζονται μέτριας έως μεγάλης σημασίας καθοριστικοί παράγοντες προόδου από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Η υποστήριξη της μητρικής τους γλώσσας έχει θετική επίδραση στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, στη γνωστική ανάπτυξη, στην αυτοεκτίμηση των μαθητών προσφύγων αλλά και στο αίσθημα του ανήκειν στην κοινότητά τους (Candappa, 2000; Rutter & Stanton, 2001; Eurydice, 2009; Espinosa, 2013; Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015). “Η αξιολόγηση των ικανοτήτων των μαθητών προσφύγων κατά την είσοδό τους στο σχολικό σύστημα” μπορεί να ανιχνεύσει μαθησιακές δυσκολίες και ψυχολογικά προβλήματα, ενώ ταυτόχρονα παρέχει ευνοϊκή προοπτική για την ένταξή τους στο κατάλληλο πρόγραμμα/βαθμίδα αλλά και τη μελλοντική τους επίδοση (Kaprielian-Churchill, 1996).

Τέλος, “το αίσθημα του ανήκειν” θεωρείται ελάχιστης έως μέτριας σημασίας καθοριστικός παράγοντας σχολικής επίδοσης από τους συμμετέχοντες, ωστόσο τονίζεται από τις έρευνες η μεγάλη σημασία του αισθήματος της αποδοχής από την κοινότητα (Wilson-Forsberg, 2012; Correa-Velez et al., 2015; Sleijpen et al., 2016; Roxas, 2019).

Ως προς το τελευταίο σκέλος της έρευνας, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των μαθητών προσφύγων στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κατατάσσονται ιεραρχικά ως εξής: θεωρούν πρωτίστως ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναθεωρήσουν αρκετά τις “στερεοτυπικές/αρνητικές απόψεις” τους απέναντι στους μαθητές πρόσφυγες στο σχολείο. Ακολουθούν οι θέσεις ότι υπάρχει μέτρια έως αρκετή “αποδοχή από τους συνομηλίκους” συμμαθητές προς τους πρόσφυγες, μέτρια “γονεϊκή εμπλοκή”, μέτρια στάση υπέρ της “εγγραφής σε ειδικά σχολεία” και μέτρια “θετική στάση των εκπαιδευτικών” απέναντι στους μαθητές πρόσφυγες. Με χαμηλότερο βαθμό αξιολογούν “την πλήρη ένταξη των μαθητών προσφύγων” στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, και ακόμα πιο χαμηλά αξιολογούν “την κατάρτιση των εκπαιδευτικών” σε διαπολιτισμικά θέματα. Εντύπωση κάνει η - έστω και συγκρατημένη από 8 εκπαιδευτικούς - θέση υπέρ της ένταξης των μαθητών σε ειδικά σχολεία, ενδεικτική της ανεπαρκούς διαπολιτισμικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η πλειοψηφία ωστόσο των συμμετεχόντων αναγνωρίζει την ανάγκη αναθεώρησης στερεοτυπικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως ύψιστης σημασίας παράγοντα για την ομαλή ένταξη των μαθητών προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, θεωρούν ότι στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι μαθητές πρόσφυγες δεν εντάσσονται πλήρως και ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ανεκπαίδευτοι σε διαπολιτισμικά θέματα. Οι παραπάνω τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τα πορίσματα των επιστημονικών ερευνών που αναφέρουν ότι πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από στερεότυπα και προκαταλήψεις όσον αφορά τις χώρες καταγωγής των οικογενειών και τις πολιτισμικές αξίες που αντιπροσωπεύουν (Τζάνη 1983; Ξωχέλλης, 2005; Roy & Roxas 2011). Επιπλέον παρατηρούμε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών δεν φτάνουν σε ακραία επίπεδα ως προς τα θέματα της “αποδοχής των μαθητών προσφύγων από τους συνομηλίκους τους” και “της γονεϊκής εμπλοκής”. Θεωρούν ότι και τα δύο αυτά θέματα είναι μέτριας σημαντικότητας όσον αφορά την ομαλή ένταξη των μαθητών. Η βιβλιογραφία ωστόσο επισημαίνει τον καίριο ρόλο των δύο παραπάνω παραγόντων για την κοινωνική ένταξη και τη σχολική πρόοδο των προσφύγων

μαθητών, καθώς οι μελέτες υποστηρίζουν ότι υφίστανται κοινωνικές διακρίσεις εις βάρος των αλλοεθνών μαθητών με τη μορφή εκφοβισμού, κοινωνικού αποκλεισμού, άδικης μεταχείρισης, φυλετικών ή θρησκευτικών προσβολών, πνευματικής υποτίμησης κ.ά. που εντείνουν την ανασφάλεια και ταυτόχρονα δημιουργούν κρίση ταυτότητας (McBrien, 2005; Nakeyar et al., 2017; McBrien, 2005). Ακόμη, έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο παρελθόν συμπεραίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την εμπλοκή των οικογενειών μεταναστών ως ανίσχυρη, κυρίως λόγω της αδυναμίας των γονέων να εξισορροπήσουν το χρόνο μεταξύ εργασίας και σχολείου, καθώς και λόγω του γλωσσικού φραγμού και της έλλειψης εμπιστοσύνης που δείχνουν στην εκπαίδευση (Sainsbury & Renzaho, 2011; Jamal Al-deen & Windle, 2015). Το αποτέλεσμα που προκαλεί ενδιαφέρον είναι αυτό που προκύπτει από την ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα παιδιά προσφύγων θα πρέπει να εγγράφονται σε ειδικά σχολεία για αλλοδαπούς. Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι οκτώ συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα δεν απορρίπτουν αυτή την πρόταση, παρά τις ισχύουσες θέσεις των μελετητών που τάσσονται υπέρ της συμπεριληπτικής αντιμετώπισης των μαθητών προσφύγων, καθώς μια στοχευμένη πολιτική που διαφοροποιεί τους μαθητές-πρόσφυγες από τους υπόλοιπους μαθητές μπορεί να τους στιγματίσει. Επομένως είναι σημαντικό να μην ξεχωρίζουν, αλλά να θεωρούνται ως μέρος του πολυπολιτισμικού ιστού των σχολείων (Arnot & Pinson, 2005). Το αποτέλεσμα της μέτριας “θετικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές πρόσφυγες” ενισχύει και επιβεβαιώνει το πρώτο σε σειρά κατάταξης αποτέλεσμα, δηλαδή την ύπαρξη στερεοτύπων και την ανάγκη αναθεώρησης αυτών από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, το εκπαιδευτικό μας σύστημα κρίνεται ανεπαρκές ως προς την δυνατότητά του να εντάξει πλήρως τους πρόσφυγες μαθητές και αυτό το αποτέλεσμα δηλώνει πως, παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει στο παρελθόν προς αυτή την κατεύθυνση, δεν έχουν ικανοποιηθεί πλήρως οι ανάγκες αυτών των μαθητών. Τέλος, η “κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης” αξιολογείται από τους ερωτώμενους ως “λίγη”, με το αποτέλεσμα αυτό να τονίζει την ανεπάρκεια και αδυναμία των εκπαιδευτικών να λειτουργήσουν αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Η τοποθέτηση αυτή συμφωνεί με την πλειοψηφία των μελετητών που υποστηρίζουν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ζηλιασκοπούλου & Κατσάρης, 2014; Walton et al., 2016; Assimaki et al., 2018; Mogli et al., 2019; Podadera, 2023).

Τα πορίσματα από την τελευταία ερώτηση (8η της 3ης Ενότητας) σύντομης ανάπτυξης, στην οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προτείνουν μέτρα για την καλύτερη ένταξη των μαθητών προσφύγων, υπογραμμίζουν emphatically τη διαπίστωση σχετικά με τη δυσχέρεια των προσφύγων μαθητών να επικοινωνήσουν και να λάβουν γλωσσική υποστήριξη. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την αναγκαιότητα της ένταξης των μαθητών προσφύγων σε χωριστές τάξεις για 1-2 χρόνια προκειμένου να μάθουν την ελληνική γλώσσα, της παροχής ενισχυτικής διδασκαλίας και της αύξησης του χρόνου φοίτησης στις ΖΕΠ. Οι παραπάνω αναφορές ταυτίζονται με ανάλογες προτάσεις μελετητών υπέρ της προπαρασκευαστικής γλωσσικής υποστήριξης των μαθητών (Nilsson & Axelsson, 2013; Crul et al., 2016). Οι προτάσεις των συμμετεχόντων στη συνέχεια συγκλίνουν υπέρ της διαπολιτισμικής κατάρτισής τους και αποκαλύπτουν για άλλη μία φορά την παραδοχή τους για τον σημαίνοντα ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος αισθάνεται αδυναμία να λειτουργήσει αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα χωρίς επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής. Παράλληλα, επισημαίνεται η ανάγκη άρσης των στερεοτύπων απέναντι στην ιδιαιτερότητα των μαθητών προσφύγων. Επιπρόσθετα, αρκετοί εκπαιδευτικοί πρότειναν τη δημιουργία ή αναθεώρηση του διδακτικού υλικού και του προγράμματος σπουδών, ώστε να εξυπηρετούν τις ανάγκες όλων των μαθητών, την ενίσχυση κρατικών δομών και πόρων αλλά και την πρόσληψη εξειδικευμένου προσωπικού που θα καλύπτει θέματα υποστήριξης των μαθητών και των οικογενειών τους σε διάφορους τομείς κυρίως γλωσσικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς, συμβουλευτικούς κ.ά., προτάσεις που συμφωνούν με τις βιβλιογραφικές αναφορές (Nur & Hunter, 2009; Sullivan & Simonson, 2016).

5ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα - Προεκτάσεις έρευνας

Ανακεφαλαιώνοντας, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη “σχολική αποτυχία” των μαθητών προσφύγων όχι ως ατομική αδυναμία των μαθητών αλλά ως αδυναμία ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού συστήματος στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Η παραπάνω επικρατούσα αντίληψη σχετικά με τον όρο “σχολική αποτυχία” φανερώνει μια σύγχρονη και περισσότερο συμπεριληπτική προσέγγιση του φαινομένου, η οποία μετατοπίζει το βάρος της ευθύνης από το άτομο, στις δομές και στις πρακτικές της εκπαίδευσης. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν ότι η σχολική διαρροή, η χαμηλή σχολική επίδοση και οι δυσκολίες κοινωνικοποίησης αποτελούν βασικές συνιστώσες της σχολικής αποτυχίας των προσφύγων μαθητών. Ιδιαίτερη σημασία αποδόθηκε στην κοινωνική διάσταση του φαινομένου, καθώς η δυσκολία ένταξης, οι περιορισμένες κοινωνικές σχέσεις και η έλλειψη αποδοχής επηρεάζουν άμεσα τόσο την ψυχολογία όσο και την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι τα αίτια της σχολικής αποτυχίας των μαθητών προσφύγων πηγάζουν κυρίως από εκπαιδευτικούς/συστημικούς και κοινωνικούς/διαπροσωπικούς παράγοντες, θεωρώντας τα ατομικά χαρακτηριστικά ως λιγότερο σημαντικά για την “αποτυχία” των μαθητών. Εμβαθύνοντας στα αίτια αποτυχίας, απέδωσαν μεγάλη ευθύνη στην “έλλειψη διαπολιτισμικών πόρων” αλλά και στα “ψυχοσωματικά προβλήματα” που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες μαθητές, ενώ αρκετά σημαντικά αίτια θεωρήθηκαν και “η ανεπάρκεια στην ελληνική γλώσσα”, “το πολιτισμικό υπόβαθρο” των μαθητών, “ο κοινωνικός ρατσισμός” και “οι στερεοτυπικές αντιλήψεις” απέναντί τους. Πολύ κρίσιμος παράγοντας για τη σχολική επίδοση των μαθητών προσφύγων θεωρήθηκε “ο χρόνος και οι διαδικασίες ένταξής” τους στο σχολικό περιβάλλον και στη συνέχεια με μικρή διαφορά “ο ρόλος του εκπαιδευτικού”, “το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας”, “οι εξωσχολικές δράσεις” και “η γονεϊκή εμπλοκή”. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν ότι η επιτυχής ένταξη των μαθητών προσφύγων δεν εξαρτάται μόνο από τις ακαδημαϊκές τους δυνατότητες, αλλά

από ένα σύνολο υποστηρικτικών δομών, σχέσεων και πρακτικών που ενισχύουν τη συμμετοχή και την αίσθηση ασφάλειας στο σχολικό περιβάλλον.

Για να γίνουν ουσιαστικά βήματα ως προς τον βαθμό και την ποιότητα σχολικής ένταξης των μαθητών προσφύγων οι συμμετέχοντες θεωρούν πρωτίστως ότι πρέπει να αναθεωρηθούν σε μεγάλο βαθμό οι “στερεοτυπικές/αρνητικές απόψεις” τους απέναντι στους μαθητές πρόσφυγες στο σχολείο. Ταυτόχρονα αξιολογούν ως ανεπαρκή τόσο την πλήρη ένταξη των μαθητών προσφύγων στο σύγχρονο εκπαιδευτικό μας σύστημα όσο και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει την ανάγκη συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις ενός πολυπολιτισμικού σχολείου και να υιοθετήσουν πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Προτείνουν τέλος την ενίσχυση των μαθητών προσφύγων σε θέματα κυρίως γλωσσικής διδασκαλίας αλλά και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, την αύξηση του χρόνου φοίτησης στις ΖΕΠ, την αναμόρφωση του διδακτικού υλικού και των αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς και την ενίσχυση των κρατικών δομών και της διεπιστημονικής υποστήριξης. Οι προτάσεις αυτές υπογραμμίζουν ότι η αποτελεσματική ένταξη των μαθητών προσφύγων απαιτεί συντονισμένη εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική, η οποία θα στηρίζεται στις αρχές της ισότητας, της αποδοχής της διαφορετικότητας και της συμπερίληψης.

Συνολικά, η έρευνα καταδεικνύει ότι η σχολική επιτυχία των μαθητών προσφύγων αποτελεί σύνθετο και πολυπαραγοντικό ζήτημα, το οποίο απαιτεί την ενεργό συνεργασία σχολείου, οικογένειας, κοινωνίας και πολιτείας. Η διαμόρφωση ενός ουσιαστικά διαπολιτισμικού και συμπεριληπτικού σχολείου αναδεικνύεται ως βασική προϋπόθεση για την ισότιμη εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των μαθητών με προσφυγικό υπόβαθρο.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δημιουργούν σημαντικές προοπτικές για περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος της σχολικής αποτυχίας και της ένταξης των μαθητών με προσφυγικό υπόβαθρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αρχικά, κρίνεται αναγκαία η πραγματοποίηση αντίστοιχων ερευνών σε μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας και από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ώστε να εξαχθούν πιο γενικεύσιμα συμπεράσματα και να

αναδειχθούν πιθανές διαφοροποιήσεις ανάλογα με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο κάθε σχολικής μονάδας. Επιπλέον, θα ήταν ιδιαίτερα σημαντικό να διερευνηθούν και οι απόψεις των ίδιων των μαθητών προσφύγων, καθώς και των οικογενειών τους, σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη σχολική τους πορεία, τις εμπειρίες ένταξης ή αποκλεισμού που βιώνουν και τις ανάγκες που θεωρούν ότι παραμένουν ακάλυπτες. Η σύγκριση των απόψεων εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων θα μπορούσε να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη και πολυδιάστατη κατανόηση του φαινομένου. Μία ακόμη σημαντική προέκταση αφορά τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και παρεμβάσεων, όπως οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), τα τμήματα υποδοχής, τα προγράμματα γλωσσικής ενίσχυσης και οι δράσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση αυτών των δομών θα μπορούσε να συμβάλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πολιτικών και στην ανάπτυξη πιο αποτελεσματικών μηχανισμών υποστήριξης των μαθητών προσφύγων. Παράλληλα, προτείνεται η περαιτέρω μελέτη του ρόλου της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής αγωγής και διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων. Ειδικότερα, θα είχε ενδιαφέρον να εξεταστεί κατά πόσο η συστηματική επιμόρφωση επηρεάζει τις στάσεις, τις προσδοκίες και τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο. Επιπροσθέτως, αξίζει να διερευνηθεί σε βάθος η επίδραση ψυχοκοινωνικών παραγόντων, όπως το τραύμα, το αίσθημα του ανήκειν, η κοινωνική αποδοχή και οι εμπειρίες διακρίσεων, στη σχολική προσαρμογή και επίδοση των μαθητών προσφύγων. Η σύνδεση της εκπαιδευτικής έρευνας με την ψυχολογική και κοινωνιολογική διάσταση του φαινομένου θα μπορούσε να οδηγήσει σε πιο ολιστικές παρεμβάσεις υποστήριξης. Τέλος, θα ήταν χρήσιμη η διεξαγωγή διαχρονικών ερευνών που να εξετάζουν την πορεία ένταξης των μαθητών προσφύγων σε βάθος χρόνου, από την πρώτη είσοδό τους στο σχολείο έως τη μετάβασή τους στις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης ή και στην αγορά εργασίας. Μια τέτοια προσέγγιση θα μπορούσε να αναδείξει παράγοντες που ενισχύουν ή εμποδίζουν τη μακροπρόθεσμη εκπαιδευτική και κοινωνική τους ενσωμάτωση.

Συνολικά, οι παραπάνω προεκτάσεις μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση πιο αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών, οι οποίες θα προάγουν την ισότιμη συμμετοχή, τη συμπερίληψη και την εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών με

προσφυγικό υπόβαθρο. Εν κατακλείδι, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι είναι απαραίτητο να επανεξετάζεται διαρκώς η εκπαίδευση που παρέχεται στους πρόσφυγες μαθητές. Οι μελλοντικές εκπαιδευτικές πολιτικές οφείλουν να συνυπολογίζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της πολιτιστικής πολυμορφίας των σχολικών τάξεων, καθώς μέσα από αυτές τις αντιλήψεις αναδεικνύονται ζητήματα καίριας σημασίας. Αυτή η συνολική θεώρηση και από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών αναμένεται να προσφέρει πολλά οφέλη όπως η ενδυνάμωση των οικογενειών και των μαθητών με προσφυγικό υπόβαθρο, η εισαγωγή των πολιτιστικών τους αναφορών στα εκπαιδευτικά προγράμματα, η μεγαλύτερη ακαδημαϊκή επιτυχία μεταξύ των μεταναστών μαθητών, η βελτίωση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους και στα κίνητρα, η μείωση της σχολικής αποτυχίας τους και η εξάλειψη και πρόληψη προβλημάτων που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική συνύπαρξη.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Αραβανής, Γ. (2000). *Κοινωνική προέλευση και σχολική επιτυχία των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας: Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ασκούνη, Ν., & Ανδρούσου, Α. (2001). «Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική» αναζήτηση». Στο Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ. & Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (επιμ.), *Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση* (σσ. 13-45). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ασκούνη, Ν. (2007). *Κοινωνικές Ανισότητες στο Σχολείο. Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών. www.kleidiakaantikleidia.net
- Βιτσιλάκη - Σορωνιάτη, Χ. (1999). Η εκπαίδευση ως μηχανισμός κοινωνικού αποκλεισμού – Θεωρητικός προβληματισμός και εμπειρικά δεδομένα. Στο: Χ. Κωνσταντίνου, & Γ. Πλειός (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*, Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου (σσ. 567-595). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γέρου, Θ. (1991). *Σχολική αποτυχία, αναλφαβητισμός, μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία*. Αθήνα: Βιβλιογονία.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος Ίων.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δήμου, Γ. (1999). *Φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα. Εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Ευρωπαϊκή Δικτυακή Πύλη της Νεολαίας (2025). Η κατάσταση των μεταναστών και των προσφύγων στην Ευρώπη.

https://youth.europa.eu/get-involved/your-rights-and-inclusion/situation-of-migrants-and-refugees-europe_el

Ζηλιασκοπούλου, Δ., & Κατσάρης, Σ. (2014). *Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της σχολικής επιτυχίας των παιδιών*. Επιμορφωτικό Υλικό Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/42-c5-ziliask

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ουτοπία ή Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Θεοδοσιάδου, Κ. (2015). *Διδασκαλία και ετερότητα: οι προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Αθήνα: Ν. & Σ. Μπατσιούλας.

Ιωσήφ, Ι., & Σωκράτους, Γ. (2008). *Ετερότητα και εκπαίδευση: ο φιλόλογος και οι παιδαγωγικές προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας*. Αθήνα: Παπαζήση.

Καλογρίδη, Σ. (1995). Σχολική αποτυχία, χαμηλή αυτοεκτίμηση, νεανική παραβατικότητα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 157-161.

<https://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/article/view/1236>

Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κολυμπάρη, Τ. (2017). *Η εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη του προσφυγικού πληθυσμού στη δημόσια εκπαίδευση*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κούλογλου, Σ. (2016). *Ομιλία στο διεθνές συνέδριο: Η Ελλάδα δείχνει στην Ευρώπη το δρόμο για την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων*. Δελτίο Τύπου: 1-12-2016.

Κούρτη - Καζούλη, Β. (2005). Τι έφερές μαζί σου στο σχολείο; Στο: J. Cummins & Ε. Σκούρτου (Επιμ.), «*Ταντότητες υπό Διαπραγμάτευση*»: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της Ετερότητας (σσ. 41-54). Αθήνα: Gutenberg.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για τη μετάβαση από τη Διδακτική του αντικειμένου στη Διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2002). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πραγματικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kantzou, V., Manoli, P., Mouti, A., & Papadopoulou, M. (2017). Γλωσσική εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών/ριών: Πολλαπλές μελέτες περίπτωσης στον Ελλαδικό χώρο. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 3, 18-34. <http://ikee.lib.auth.gr/record/310550/files/Kantzou%20Vicky%20et%20al.pdf>
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.
- Μάρκου, Π. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μπασέτας, Κ. (1999). Οι αρνητικές προσδοκίες του δασκάλου για τις ικανότητες των μαθητών ως αιτία σχολικής αποτυχίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Στο: Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*, Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου (σσ. 181-200). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπολάκης, Σ., Ταμιχτσής, Γ., Κουκούτση, Ε., & Μπουγάδη, Σ. (2019). *Κοινωνιολογία - Ομάδα προσανατολισμού ανθρωπιστικών σπουδών Γ' Λυκείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: από την "ομοιογένεια" στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντούσκας, Ν.Θ. (2005). *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*. Πρέβεζα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παπαδόπουλος, Μ. (2001). Σχολική Αποτυχία και Λειτουργικός Αναλφαβητισμός. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 117, 49-60.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα: Έκδοση Ατραπός.
- Στεργίου, Λ., & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το Κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Αθήνα: Gutenberg.

- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες –Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη : Προμηθεύς.
- Τριανταφυλλίδου, Π., & Σμαροπούλου Α. (2022). Σχολική αποτυχία μαθητών/τριών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. *Culture - Journal of Culture in Tourism, Art and Education*, 2(4). <https://doi.org/10.26220/cul.4294>
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). Η επαφή των γλωσσών στην εκπαίδευση: ένα κοινωνιογλωσσικό πολιτικό ζήτημα. Στο Ρ. Τσοκαλίδου & Σ. Χατζησαββίδης (επιμ.), *Κοινωνιογλωσσικές αναζητήσεις. Ερευνητικά δεδομένα* (σσ. 111-128). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση
- Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (1997). «Τι είν' η πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο. Στο: Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, (Τόμ. Α΄, κεφ. 2, σσ. 81-165). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1999). Γλωσσικές μειονότητες και σχολική αποτυχία: η περίπτωση των Ρόμ της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο: Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*, Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου (σσ. 551-566). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

- Aleghfeli, Y. K., McIntyre, J., Hunt, L., & Stone, C. (2024). Safety, Belonging and Success in Education for Refugees in Europe: A Systematic Review. *European Journal of Education*, 60(1). https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.12852?utm_source=chatgpt.com

- April, D., D'Addio, A. C., Kubacka, K., & Smith, W. (2018). *Issues of Cultural Diversity, Migration, and Displacement in Teacher Education Programmes*. Global Education Monitoring Report. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266076>
- Arnot, M., & Pinson, H. (2005). *The education of asylum-seeker and refugee children: A study of LEA and school values, policies and practices*. University of Cambridge. <https://www.educ.cam.ac.uk/people/staff/arnot/AsylumReportFinal.pdf>
- Asimaki, A., Lagiou, A., Koustourakis, G. S., & Sakkoulis D., (2018). Training Adequacy and Pedagogic Practices of Teachers in Reception Facilities for Refugee Education in Greece during the Economic Crisis: A Case Study. *Journal of Studies in Education*, 8(3). <https://www.macrothink.org/journal/index.php/jse/article/view/13396>
- Baker, R. (1990). The Refugee Experience: Communication and Stress, Recollections of a Refugee Survivor. *Journal of Refugee Studies*, 3(1), 64-71. <https://academic.oup.com/jrs/article-abstract/3/1/64/1585847?redirectedFrom=fulltext&login=false>
- Banks, J. A. (2004). Introduction. Democratic citizenship education in multicultural societies. In J. A. Banks (ed.), *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives* (pp. 3-15). San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J. A., Banks, C. A. M., Cortés, C. E. et al. (2005). *Democracy and Diversity. Principles and Concepts for Educating Citizens in a Global Age*. Seattle: University of Washington.
- Başar, M., Durdağı, A., & Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1571-1578. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/article/427432>
- Belfield, C. (2008). *The cost of early School-leaving and School Failure*. Washington DC: WorldBank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/903951468089380959/pdf/700260ESW0P1110DCostofSchoolFailure.pdf>
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control, Volume 1*. London: Routledge.

- Birman, D., & Tran, N. (2017). When worlds collide: Academic adjustment of Somali Bantu students with limited formal education in a U.S. elementary school. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 132-144.
- Bitzi, B., & Landolt, S. (2017). Unaccompanied Minor Asylum Seekers-Processes of Subject Formation and Feelings of Belonging in the Context of Educational Experiences in Switzerland. *Geographica Helvetica* 72(2), 217–226. <https://gh.copernicus.org/articles/72/217/2017/>
- Bloch, A., Chimienti, M., Counilh, A-L., Hirsch, S., Tattolo, G, Ossipow, L., & Wihtol de Wenden, C. (eds). (2015). *The children of refugees in Europe: aspirations, social and economic lives, identity and transnational linkages. Country reports*. Geneva: SNIS.
- Block, K., Crossab, S., Riggsac, E., & Gibbsa, L. (2014). *Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students*, *International Journal of Inclusive Education*. Publisher: Routledge.
- Boda, Z., Lorenz, G., Jansen, M., Stanat P., & Edele, A. (2023). Ethnic diversity fosters the social integration of refugee students. *Nature Human Behaviour*, 7, 881–891. <https://www.nature.com/articles/s41562-023-01577-x>
- Bonin, H. (2017). *The Potential Economic Benefits of Education of Migrants in the EU*, Publishing Office of the European Union.
- Bunar, N. (2017). *Newcomers: Hope in a Cold Climate*. Education International.
- Burde, D., Guven, O., Kelcey, J., Lahmann, H., & Al-Abbadi, K. (2015). *What works to promote children's educational access, quality of learning, and wellbeing in crisis-affected contexts*. DFID Education Rigorous Literature Review series. London: United Kingdom Department for International Development (DFID). https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/470773/Education-emergencies-rigorous-review2.pdf
- Candappa, M. (2000). Building a new life: the role of the school in supporting refugee children. *Multicultural Teaching*, 19(1), 28-32. <https://eric.ed.gov/?id=EJ622431>

- Carrasco, M. J., & Coronel, J. M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de diversidad cultural: Un estudio cualitativo, *Educación*, 20(1), 75–98. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70648172004.pdf>
- Chang, J., & Le, T. N. (2010). Multiculturalism as a dimension of school climate: The impact on the academic achievement of Asian American and Hispanic youth. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(4), 485–492. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21058811/>
- Cerna, L., Brussino, O., & Mezzanotte, C. (2021). The resilience of students with an immigrant background: An update with PISA 2018. *OECD Education Working Papers*, 261, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/e119e91a-en>
- Clifford, V., Rhodes A., & Paxton, G. (2013). Learning difficulties or learning English difficulties? Additional language acquisition: An update for paediatricians. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 50(3), 175-181. <http://dx.doi.org/10.1111/jpc.12396>
- COE (2023). *European Qualifications Passport for Refugees: From theory to practice – newly trained credential evaluators start evaluating refugees’ qualifications* <https://www.coe.int/en/web/education/-/european-qualifications-passport-for-refugees-from-theory-to-practice-newly-trained-credential-evaluators-start-evaluating-refugees-qualifications>
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Συμπεριφορά ομάδας συνομηλίκων και κοινωνική θέση. Στο S.R. Asher & J.D. Coie (Επιμ.), *Απόρριψη από συνομηλίκους στην παιδική ηλικία* (σελ. 17–59). Cambridge University Press.
- Conner, L. (2016). Reflections on inclusion: how far have we come since Warnock and Salamanca? *Research in Teacher Education*. 6(1), 18-23. <https://doi.org/10.15123/PUB.5096>
- Cooc, N., & Kim, G. M. (2023). School Inclusion of Refugee Students: Recent Trends From International Data. *Educational Researcher*, 52(4), 206-218. <https://doi.org/10.3102/0013189X221149396>

- Corbett, J. (1999). Προσεγγίζοντας προκλητικές μορφές συμπεριφοράς: Ηθικές και δημόσιος πανικός. Στο: Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*, Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, σσ. 201-210. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Correa-Velez, I., Gifford, S., & McMichael, C. (2015). The persistence of predictors of wellbeing among refugee youth eight years after resettlement in Melbourne, Australia. *Social Science & Medicine*, 142, 163-168. <http://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2015.08.017>
- Crul, M., Schneider, J., & Leli, F. (2012). *The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter?* Amsterdam University Press.
- Crul, M., Keskiner, E., Schneider, J., Lelie, F., & Ghaeminia, S. (2016). No lost generation: education for refugee children, a comparison between Sweden, Germany, the Netherlands and Turkey. In R. Baubock & M. Tripkovic (Eds.), *The Integration of Migrants and Refugees* (pp. 62-79). European University Institute.
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Shneider, J., & Shuayb, M. (2019). How the Different Policies and School Systems Affect the Inclusion of Syrian Refugee Children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies* 7, 10. <https://link.springer.com/article/10.1186/s40878-018-0110-6>
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, (49)2, 222-251.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Delaney-Black, V., Covington, C., Ondersma, S. J., Nordstrom-Klee, B., Templin, T., Ager, J., Janisse, J., & Sokol, R. J. (2002). Violence exposure, trauma, and IQ and/or Reading deficits among urban children. *Archives of Pediatrics & Adolescend Medicine*, 156(3), 280-285. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11876674/>
- Dovigo, F. (2018). *Challenges and Opportunities in Education for Refugees in Europe: From Research to Good Practices*. Leiden: Brill Sense.

- Dryden-Peterson, S. (2015). *The Educational Experiences of Refugee Children in Countries of First Asylum*.
https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/FCD_Dryden-Peterson-FINALWEB.pdf
- Dryden-Peterson, S. (2011). *Refugee Education: A Global Review*. Geneva: UNHCR.
<https://www.unhcr.org/media/refugee-education-global-review-sarah-dryden-peterson-november-2011>
- ENOC (European Network of Ombudspersons for Children) (2018). *Statement on the Right to Education of Children on the Move*. Paris: 22nd ENOC General Assembly.
- Esland, G. (1971). *The construction of reality*. Bletchley: The Open University Press.
- Espinosa, L. (2013). *Early Education for Dual Language Learners: Promoting School Readiness and Early School Success, Young Children of Immigrants: Research Findings and Policy Choices*. Migration Policy Institute.
<https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/COI-EspinosaFINAL.pdf>
- Essomba, M. (2017). The right to education of children and youngsters from refugee families in Europe. *Intercultural Education*, 28(2), 206-218.
<http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2017.1308659>
- Eurydice (2009). *Integrating immigrant children into schools in Europe – measures to foster communications with immigrant families and heritage language teaching for immigrant children*.
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5b21a054-ea2e-4caf-afc1-a77240a9f605>
- European Commission (2013). *Study on Educational Support for Newly Arrived Migrant Children*, Publication Office of the European Union, Luxembourg.
<http://dx.doi.org/10.2766/41204>

- European Commission (2015). *Language Teaching and Learning in Multilingual Classrooms*, Publications Office of the European Union, Luxembourg. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/library/studies/multilingualclassroom_en.pdf
- European Commission (2024). *Refugee and migrant integration into education and training*. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/inclusive-education/migrants-and-refugees>
- Fazel, M., & Stein, A. (2002). *The mental health of refugee children*. *Archives of Disease in Childhood*, 87(5), 366-370. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12390902/>
- Fazel, M., & Betancourt, T. (2018) Preventive mental health interventions for refugee children and adolescents in high-income settings. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(2), 121-132. [http://dx.doi.org/10.1016/s2352-4642\(17\)30147-5](http://dx.doi.org/10.1016/s2352-4642(17)30147-5).
- Fishman, J. A. (1976). *Bilingual Education: an International Sociological Perspective*. Rowley: Newbury House. Fotiadou, G., Prentza, A., Maligkoudi, C., Michalopoulou, S., & Mattheoudakis, M. (2022). Investigating teacher beliefs, attitudes and practices regarding the inclusion of refugee and immigrant students in Greek state schools. *Journal of Applied Linguistics*, 35. https://ejournals.lib.auth.gr/jal/article/view/9180?utm_source=chatgpt.com
- Gay, G. (2013). Teaching To and Through Cultural Diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48–70. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/curi.12002>
- Giavrimis, P., & Papanis, E. (2008). Sociological Dimensions of School Failure: The Views of Educators and Students of Educational Schools. *The Journal of International Social Research*, 1(5), 326–354. https://www.researchgate.net/publication/225083967_Sociological_Dimensions_of_School_FailureThe_Views_of_Educators_and_Students_of_Educational_Schools
- Graham, H., Minhas, R., & Paxton, G. (2016). Learning problems in children of refugee background: A systematic review. *Pediatrics*, 137(6). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27194628/>

- Herbert, H., C. (1996). *Using Language*. Cambridge University Press.
- Hoot, J. (2011). Working with very young refugee children in our schools: Implications for the world's teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1751-1755. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811005428>
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.
- Hunt, L., Aleghfeli, Y. K., McIntyre, J., & Stone, C. (2023). Refugees' Gendered Experiences of Education in Europe Since 2015: A Scoping Review. *Review of Education* 11(3), e3441. <https://doi.org/10.1002/rev3.3441> Jamal Al-deen, T., & Windle, J.(2015). The Involvement of Migrant Mothers in Their Children's Education: Cultural Capital and Transnational Class Processes. *International Studies in Sociology of Education*, 25(4), 278–295. <https://research.monash.edu/en/publications/the-involvement-of-migrant-mothers-in-the-ir-childrens-education-c/>
- Kaprielian-Churchill, I. (1996). Refugees and education in Canadian schools. *International Review of Education*, 42(4), 349-365. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00601096>
- Koehler, C., Kakos, M., Sharma-Brymer, V., Schneider, J., Tudjman, T., Van den Heerik, A., Ravn, S., Lippens, M., Nouwen, W., Belloni, M., Clycq, N., Timmerman, C., Denkelaar, M., Palaiologou, N., & Toumpoulidis, G. (2018). Multi-country partnership to enhance the education of refugee and asylum-seeking youth in Europe - PERAE (Comparative Report) <https://research.usc.edu.au/esploro/outputs/99622938102621>
- Korac, M. (2003). Integration and How We Facilitate It: A Comparative Study of the Settlement Experiences of Refugees in Italy and the Netherlands. *Sociology*, 37(1), 51–68. <https://psycnet.apa.org/record/2003-99511-003>
- Lehman, B. J., David, D. M., & Gruber, J. A. (2017). Rethinking the biopsychosocial model of health: understanding health as a dynamic system. *Social and Personality Psychology Compass*, 11(8). <https://compass.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/spc3.12328>

- Lingwood, J., Levy, R., & Billington, C. (2020). Barriers and solutions to participation in family-based education interventions, *International Journal of Social Research. Methodology*, 23(2), 185-198.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13645579.2019.1645377>
- McBride, M. (2018), Refugee Children's Education: A Review of the Literature. What Works Scotland.
<https://whatworksscotland.ac.uk/wp-content/uploads/2018/06/WWSEduRefugeesLitReview-1.pdf>
- McBrien, J. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364.
<https://www.jstor.org/stable/3515985>
- Megalonidou, C., & Vitoulis, M. (2025). TEACHERS ATTITUDES TOWARDS INCLUSION OF REFUGEE CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE CENTERS IN GREECE. *Education. Innovation. Diversity*, 2(5), 6–19.
<https://doi.org/10.17770/eid2022.2.6904>
- Mellom, P. J., Straubhaar, R., Balderas, C., Ariail, M., & Portes, P. R. (2018). "They come with nothing:" how professional development in a culturally responsive pedagogy shapes teacher attitudes towards Latino/a English language learners. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 71(1), 98-107.
<https://www.learntechlib.org/p/201944/>
- Millán, T. M., Barham, T., Macours, K., Maluccio, J. A., & Stampini, M. (2019). Long-term impacts of conditional cash transfers: Review of the evidence. *The World Bank Research Observer*, 34(1), 119–159.
<https://academic.oup.com/wbro/article/34/1/119/5492445>
- Miller, J., Mitchell, J., & Brown, J. (2005). African refugees with interrupted schooling in the high school mainstream: Dilemmas for teachers and students. *Prospect Journal: An Australian Journal of TESOL*, 20(2), 19-33.
https://tesol.org.au/wp-content/uploads/2019/10/20_2_2_Miller.pdf

- Miller, E., Ziaian, T., & Esterman, A. (2017). Australian school practices and the education experiences of students with a refugee background: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 22(4), 339-359. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2017.1365955>
- Mogli, M., Kalbeni, S., & Stergiou, L. (2019). "The Teacher is not a Magician": Teacher Training in Greek Reception Facilities for Refugee Education. *Journal of Educational Studies*, 4(7), 42-55. https://www.researchgate.net/publication/337742818_The_Teacher_is_not_a_Magician_Teacher_Training_in_Greek_Reception_Facilities_for_Refugee_Education
- Mosselson, J. (2006). Roots & routes: A re-imagining of refugee identity constructions and the implications for schooling. *Current Issues in Comparative Education*, 9(1), 20-29. <https://journals.library.columbia.edu/index.php/cice/article/view/11411>
- Moody, J. (2001). Race, school integration, and friendship segregation in America. *American Journal of Sociology*, 107(3), 679-716. <https://psycnet.apa.org/record/2002-13763-003>
- Nakeyar, C., Esses, V., & Reid, G. (2017). The psychosocial needs of refugee children and youth and best practices for filling these needs: A systematic review. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 23(2), 186-208. <http://dx.doi.org/10.1177/1359104517742188>
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T.J.Jr., Boykin, A.W., Brody, N., Ceci, S.J., Halpern, D.F., Loehlin, J.C., Perloff, R., Sternberg, R.J. & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and Unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77-101. <https://psycnet.apa.org/record/1996-02655-001>
- Nieto, S. (1996). *Affirming Diversity: the Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York: Longman Publishers.
- Nilsson, J., & Axelsson, M. (2013). Welcome to Sweden: Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137-164. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053606.pdf>

- Nilsson, J., & Bunar, N. (2016). Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 4, 399-416. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024160>
- Nur, S., & Hunter, R. C. (2009). Educating immigrant students in urban districts. *School Business Affairs*, 75(6), 31–33. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ919344.pdf>
- OECD/EU (2018). Settling In 2018: Indicators of Immigrant Integration, OECD Publishing, Paris/EU, Brussels. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264307216-en>
- OECD (2018). The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being, OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264292093-en>
- OECD (2019). Ready to Help?: Improving Resilience of Integration Systems for Refugees and other Vulnerable Migrants, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264311312-en>
- OECD (2023). PISA 2022 Results (Volume I)- The State of Learning and Equity in Education https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en/full-report.html
- Oh, S., & Van der Stouwe, M. (2008). Education, Diversity, and Inclusion in Burmese Refugee Camps in Thailand. *Comparative Education Review*, 52(4), 589-617. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/591299>
- Pieloch, K., McCullough, M., & Marks A. (2016). Resilience of children with refugee statuses: A research review. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 57(4), 330-339. <http://dx.doi.org/10.1037/cap0000073>
- Pinson, H., & Arnot, M. (2007). Sociology of education and the wasteland of refugee education research. *British Journal of Sociology of Education*, 28(3), 399-407. https://www.researchgate.net/publication/248993064_Sociology_of_education_and_the_wasteland_of_refugee_education_research

- Podadera, M., & González-Jimenez, A. (2023). Teachers' Perceptions of Immigrant Students and Families: A Qualitative Study. *Sustainability*, 15(16)
https://www.researchgate.net/publication/373281966_Teachers'_Perceptions_of_Immigrant_Students_and_Families_A_Qualitative_Study
- PPMI (2017). *Preparing Teachers for Diversity: The Role of Initial Teacher Education*, European Commission. Luxembourg.
https://publications.europa.eu/resource/ellar/ee99b607-1db0-11e7-aeb3-01aa75ed71a1.0001.01/DOC_1
- Prados, M. A., Sanz, M. P. Nicolás, B. G., & Almagro, M. L. (2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 22(3), 61–75.
<https://revistas.um.es/reifop/article/view/388971>
- Purola, K. & Kuusisto, A. (2021). Parental participation and connectedness through family social capital theory in the early childhood education community. *Cogent Education*, 8(1), 1-14. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2021.1923361>
- Reinking, A. K. (2019). Addressing the Needs of Refugee Students in School Environments: Pre and Post Arrival Considerations. *New Waves-Educational Research and Development Journal*, 22(1), 14-26. https://eric.ed.gov/?id=EJ122_9442
- Roxas, K. (2019). Creating communities: Working with refugee students in classrooms. *Democracy & Education*, 19(2), 1–8.
<https://democracyeducationjournal.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=home>
- Roy, L., & Roxas, K. (2011). Whose deficit is this anyhow? Exploring counter-stories of Bantu refugees' experiences in “doing school”. *Harvard Educational Review*, 81(3), 521–542.
https://www.researchgate.net/publication/277928427_Whose_Deficit_Is_This_Anyhow_Exploring_Counter-Stories_of_Somali_Bantu_Refugees'_Experiences_in_Doing_School

- RSA (2025). *Asylum procedure statistics in Greece: first half of 2025*.
<https://rsaegean.org/en/asylum-stats-greece-2025half/>
- Rubie-Davies, C., Hattie, J. & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 429-444.
<https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1348/000709905X53589>
- Rutter, J., & Stanton, R. (2001). Refugee children's education and the education finance system. *Multicultural Teaching*, 19(3), 33-39. <https://eric.ed.gov/?id=EJ631883>
- Saskatchewan SWIS (n.d.). Coordination program
<https://saisia.ca/wp-content/uploads/2022/04/SSC%20Presentation%20.pdf>
- Sainsbury, W., & Renzaho, A. (2011). Educational Concerns of Arabic Speaking Migrants from Sudan and Iraq to Melbourne: Expectations on Migrant Parents in Australia. *International Journal of Educational Research*, 50(5), 291-300.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035511000930>
- Schwartz, D., & Proctor, L. J. (2000). Community violence exposure and Children's social adjustment in the school peer group: the mediating roles of emotion regulation and social cognition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 670-683.
<https://psycnet.apa.org/buy/2000-05084-015>
- Segal, U. A., & Mayadas, N. S. (2005). Assessment of Issues Facing Immigrant and Refugee Families. *Child Welfare: Journal of Policy, Practice, and Program*, 84(5), 563-583. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16435651/>
- Sidhu, R., & S. Taylor (2009). The trials and tribulations of partnerships in refugee settlement services in Australia. *Journal of Education Policy*, 24(6), 655-672.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680930802669326>
- Simopoulos, Giorgos, & Magos, Kostas. (2020). Teaching L2 for students with a refugee/migrant background in Greece: Teachers' perceptions about reception, integration and multicultural identities. *Global Education Review*, 7(4), 59-73.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1284988.pdf>

- Simopoulos, G., & Magos, K. (2021). Approaching the education of young refugees. Teachers' perceptions and students' voices. In A. Chatzidaki & R. Tsokalidou (Eds.), *Challenges and Initiatives in Refugee Education: The Case of Greece* (pp. 37–56). UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Sleijpen, M., Boeije, H. R., Kleber, R. J., & Mooren, T. (2016). Between power and powerlessness: A metaethnography of sources of resilience in young refugees. *Ethnicity and Health*, 21, 158-180. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26107385/>
- Soylu, A., Kaysılı, A., & Sever, M. (2020). Refugee Children and Adaptation to School: An Analysis through Cultural Responsivities of the Teachers. *Ted Eğitim Ve Bilim*. <https://doi.org/10.15390/eb.2019.8274>
- Stadtfeld, C., Vörös, A., Elmer, T., Boda, Z., & Raabe, I. J. (2018). Integration in emerging social networks explains academic failure and success. *Proceeding of the National Academy of Sciences USA*, 116, 792–797. <https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.1811388115>
- Schultz, L., M, Bonney, E. N., Dorner, L. M., & Song, K. H. (2023). From Attendance to Collaboration: Contextual Differences in Teacher Perceptions of Multilingual Family Engagement. *Teachers College Record*, 125(1), 132-162. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/01614681231155698>
- Sullivan, A. L., & Simonson, G. R. (2016). A systematic review of school-based social-emotional interventions for refugee and war-traumatized youth. *Review of Educational Research*, 86(2), 503–530. <https://doi.org/10.3102/0034654315609419>
- Szente, J., Hoot, J., & Taylor, D. (2006). Responding to the Special Needs of Refugee Children: Practical Ideas for Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34, 15-20. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-006-0082-2>
- Taylor, S., & Sidhu, R. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110903560085>

- Terrasi, S., & De Galarce, P. C. (2017). Trauma and learning in America's classrooms. *Phi Delta Kappan*, 98(6), 35–41.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0031721717696476>
- Tsiaousi, P., & Chiou, V. (2024). Teacher voices on teaching students with a refugee background in Greece. *International Journal of Educational Research*.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102432>
- Ülker, M. B., Barış, E. T. (2020). Relationship between school, family and environment, according to school principals' views. *Educational Research and Reviews*, 15(3), 115-122. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1250478>
- UNESCO (2017). *Children on the Move in Italy and Greece. REACH report*.
<https://www.unicef.org/eca/media/921/file/REACH%20report%202017.pdf>
- UNESCO (2018). *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls*, UNESCO.
- UNGA (1951). Convention Relating to the Status of Refugees. *Treaty Series 189*, pp 137.
<https://www.refworld.org/legal/agreements/unga/1951/en/39821>
- UNGA (1967). Protocol Relating to the Status of Refugees. *Treaty Series 606*, pp267.
<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/protocol-relating-status-refugees>
- UNICEF (2018). *Refugee and migrant crisis in Europe. Humanitarian Situation Report*, 29, https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2018-10/Refugee%20and%20Migrant%20Crisis%20in%20Europe%20Situation%20Report%20No.%2029%20July%20-%20Sep%202018_0.pdf
- UNICEF (2020) Refugee and migrant children.
<https://www.unicef.org/greece/%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%AC-%CF%80%CF%81%CF%8C%CF%83%CF%86%CF%85%CE%B3%CE%B5%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%83%CF%84%CE%B5%CF%82>
- UNHCR (1997). *Guidelines on Policies and Procedures in Dealing with Unaccompanied Children Seeking Asylum*, UNHCR.

- UNHCR, UNICEF (2017). *Strengthening current data on refugee and migrant children at EU level*. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/65408.pdf>
- UNHCR (2018). *UNHCR Pakistan: No Changes to Afghan Refugee School Textbooks*. <http://unhcrpk.org/unhcr-pakistan-no-changes-to-afghan-refugee-school-textbooks>.
- UNHCR (2021). *Refugee education report - Staying the course*. https://www.unhcr.org/be/sites/be/files/legacy-pdf/UNHCR-Education-Report-2021_0.pdf?utm_source=chatgpt.com
- UNHCR (2025). *The Unbreakable Promise -| Resilience and Resolve in Refugee Education*. <https://www.unhcr.org/media/unhcr-education-report-2025>
- UNHCR (2025). *Data and statistics -Global Trends*. <https://www.unhcr.org/global-trends>
- Walton, J., Priest, N., Kowal, E., White, F., Fox B., & Paradies, Y. (2016). Whiteness and national identity: teacher discourses in Australian primary schools. *Race Ethnicity and Education*, 21(1), 132-147. <http://dx.doi.org/10.1080/13613324.2016.1195357>
- Wilson-Forsberg, S. (2012). *Getting Used to the Quiet: Immigrant Adolescents' Journey to Belonging in New Brunswick*. Canada: McGill-Queen's University Press.
- Windle, J. A., & Miller, J. M. (2012). Approaches to teaching low literacy refugee-background students. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 35(3), 317-333. https://www.researchgate.net/publication/285663356_Approaches_to_teaching_low_literacy_refugee-background_students
- Wolke, D., Copeland, W. E., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. *Psychological Science*, 24(10), 1958–1970. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0956797613481608>
- Woodland, L., Burgner, D., Paxton, G., & Zwi, K. (2010). Health service delivery for newly arrived refugee children: A framework for good practice. *Journal of Pediatrics and Child Health*, 46(10), 560-567. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20626581/>
- World Bank (2022). *The state of global learning poverty: 2022 update*. Washington, DC: World Bank, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), the United Nations Children's Fund (UNICEF), the Foreign,

Commonwealth and Development Office (FCDO), the United States Agency for International Development (USAID), and the Bill & Melinda Gates Foundation (BMGF).

<https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f55322528903b27f1b7e61238e416-0200022022/original/Learning-poverty-report-2022-06-21-final-V7-0-conferenceEdition.pdf>

Wubbels, T., Den Brok, P., Veldman, I., & Van Tartwijk, J. (2006). Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classrooms. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(4), 407-433. <https://psycnet.apa.org/record/2006-10400-001>

Παράρτημα:

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα αίτια της σχολικής αποτυχίας μαθητών προσφύγων

Αγαπητοί συνάδελφοι,

η ανταπόκρισή σας σε αυτή την εκπαιδευτική έρευνα θα συνεισφέρει σε μεγάλο βαθμό στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας στο πλαίσιο παρακολούθησης του μεταπτυχιακού προγράμματος “Επιστήμες της Αγωγής” της σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών, που πραγματοποιείται υπό την εποπτεία του ΕΑΠ.

Η παρούσα έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης και διερευνά τις απόψεις τους σχετικά με τα αίτια της σχολικής αποτυχίας μαθητών/τριών προσφύγων. Επιπλέον συγκεντρώνονται οι αντιλήψεις τους σχετικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό της σχολικής αποτυχίας και καταγράφονται οι προτάσεις τους για την επιτυχημένη εκπαιδευτική ενσωμάτωση των προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον.

Η συμμετοχή σας είναι προαιρετική και θα τηρηθεί η ηθική δεοντολογία ως προς τη διασφάλιση της ανωνυμίας και των προσωπικών σας δεδομένων.

Ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι 10 λεπτά και το χρονικό περιθώριο για την ανταπόκρισή σας είναι μέχρι τις 10 Απριλίου 2026.

Σας ευχαριστώ για τον χρόνο που διαθέσατε και τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση

Σπίγγου Σπυριδούλα

Φιλόλογος

ΕΝΟΤΗΤΑ 1

1. Επιλέξτε το φύλο σας

☐ Άνδρας

☐ Γυναίκα

2. Γράψτε την ειδικότητά σας

.....

3. Επιλέξτε το επίπεδο σπουδών σας

☐ ΑΕΙ/ΤΕΙ

☐ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ

☐ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ

4. Επιλέξτε τον τύπο σχολείου υπηρετήσής σας

☐ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

☐ ΛΥΚΕΙΟ

☐ ΕΠΑΛ

5. Επιλέξτε τα έτη προϋπηρεσίας σας

☐ 1-7

☐ 8-14

☐ 15-21

☐ 22-28

☐ 29-35 (και άνω)

6. Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής/εκπαίδευσης;

☐ Ναι

☐ Όχι

7. Έχετε διδακτική εμπειρία με παιδιά πρόσφυγες;

☐ Καθόλου

☐ Ελάχιστη

☐ Μεγάλη

8. Έχετε εφαρμόσει ειδικό πρόγραμμα παιδαγωγικής υποστήριξης για παιδιά πρόσφυγες;

☐ Ναι

☐ Όχι

9. Έχετε χρησιμοποιήσει ειδικό διδακτικό υλικό που διατίθεται για την εκπαίδευση μαθητών προσφύγων;

☐ Ναι

☐ Όχι

ΕΝΟΤΗΤΑ 2 Σχολική αποτυχία μαθητών/τριών προσφύγων και τα αίτιά της

1. Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο "σχολική αποτυχία" των μαθητών/τριών προσφύγων; (Επιλέξτε έως τρεις απαντήσεις)

☐ Χαμηλή σχολική επίδοση

☐ Σχολική διαρροή

☐ Αδυναμία ανταπόκρισης σε διδακτικούς/συμπεριφορικούς στόχους της αναπτυξιακής βαθμίδας τους

☐ Προβληματική κοινωνικοποίηση

☐ Αποτυχία ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες τους

☐ Συγκρούσεις μεταξύ των επιτευγμάτων των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος

☐ Άλλο:

2. Θεωρείτε ότι η σχολική αποτυχία μαθητών προσφύγων οφείλεται περισσότερο:

☐ σε ατομικούς παράγοντες

☐ σε κοινωνικούς / διαπροσωπικούς παράγοντες

☐ σε εκπαιδευτικούς / συστημικούς παράγοντες

3. Θεωρείτε αίτιο σχολικής αποτυχίας των μαθητών προσφύγων την ανεπαρκή κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας;

☐ Καθόλου

☐ Ελάχιστα

☐ Μέτρια

☐ Αρκετά

☐ Πάρα πολύ

4. Θεωρείτε απαραίτητη τη διατήρηση και ενδυνάμωση της μητρικής τους γλώσσας παράλληλα με την εκμάθηση της ελληνικής;

☐ Καθόλου

☐ Ελάχιστα

☐ Μέτρια

☐ Αρκετά

☐ Πάρα πολύ

5. Θεωρείτε αίτιο σχολικής αποτυχίας των μαθητών προσφύγων το χαμηλό επίπεδο ακαδημαϊκής τους κατάρτισης, λόγω προηγούμενης ελλιπούς εκπαίδευσης;

☐ Καθόλου

☐ Ελάχιστα

☐ Μέτρια

☐ Αρκετά

☐ Πάρα πολύ

6. Πόσο νομίζετε ότι επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών προσφύγων τα ψυχοσωματικά προβλήματα υγείας που αντιμετωπίζουν;

☐ Καθόλου

☐ Ελάχιστα

☐ Λίγο

☐ Αρκετά

☐ Πάρα πολύ

7. Θεωρείτε ότι το κοινωνικό - οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών τους επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση;

☐ Καθόλου

☐ Ελάχιστα

☐ Λίγο

☐ Αρκετά

☐ Πάρα πολύ

8. Κατά πόσο το πολιτισμικό τους υπόβαθρο μπορεί να επηρεάσει την σχολική αποτυχία τους;

☐ Καθόλου

☐ Ελάχιστα

☐ Λίγο

☐ Αρκετά

☐ Πάρα πολύ

9. Θεωρείτε τον κοινωνικό ρατσισμό απέναντί τους αίτιο σχολικής αποτυχίας;

☐ Καθόλου

☐ Ελάχιστα

☐ Μέτρια

☐ Αρκετά

☐ Πάρα πολύ

10. Πόσο επηρεάζει το αίσθημα "του ανήκειν" στη σχολική κοινότητα τα παιδιά πρόσφυγες ως προς τη σχολική τους πρόοδο;

☐ Καθόλου

☐ Ελάχιστα

☐ Μέτρια

☐ Αρκετά

☐ Πάρα πολύ

11. Θεωρείτε ότι η γονεϊκή εμπλοκή των μαθητών προσφύγων στη σχολική διαδικασία είναι παράγοντας που συμβάλλει στη σχολική επιτυχία τους;

☐ Καθόλου

☐ Ελάχιστα

☐ Λίγο

☐ Αρκετά

☐ Πάρα πολύ

12. Πόσο καθοριστικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού για τη σχολική επιτυχία των μαθητών - προσφύγων;

☐ Καθόλου

☐ Ελάχιστα

☐ Λίγο

☐ Αρκετά

☐ Πάρα πολύ

13. Αντιλαμβάνεστε τις στερεοτυπικές αντιλήψεις/αρνητικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές πρόσφυγες ως εμπόδιο για τη σχολική τους επιτυχία;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Ελάχιστα
- ☐ Λίγο
- ☐ Αρκετά
- ☐ Πάρα πολύ

14. Θεωρείτε ότι ο χρόνος και οι διαδικασίες ένταξης των μαθητών προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής είναι καθοριστικής σημασίας παράγοντες για τη σχολική τους πρόοδο;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Ελάχιστα
- ☐ Λίγο
- ☐ Αρκετά
- ☐ Πάρα πολύ

15. Νομίζετε ότι η αξιολόγηση των ικανοτήτων των μαθητών προσφύγων κατά την είσοδο τους στη χώρα υποδοχής επηρεάζει την μελλοντική τους επίδοση;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Ελάχιστα
- ☐ Λίγο
- ☐ Αρκετά
- ☐ Πάρα πολύ

16. Θεωρείτε ότι η έλλειψη διαπολιτισμικών πόρων (ανθρώπινου δυναμικού, υποδομών, διδακτικού υλικού) αποτελεί εμπόδιο για τη σχολική επιτυχία των μαθητών προσφύγων;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Ελάχιστα
- ☐ Λίγο

- ☐ Αρκετά
 - ☐ Πάρα πολύ
17. Αντιλαμβάνεστε τις εξωσχολικές δράσεις (αθλητικές, καλλιτεχνικές, περιβαλλοντικές κ.α.) στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ως επικουρικούς παράγοντες σχολικής επιτυχίας των μαθητών προσφύγων;
- ☐ Καθόλου
 - ☐ Ελάχιστα
 - ☐ Λίγο
 - ☐ Αρκετά
 - ☐ Πάρα πολύ

ΕΝΟΤΗΤΑ 3 Ένταξη των μαθητών προσφύγων στην ελληνική εκπαίδευση

1. Πιστεύετε πως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα παιδιά πρόσφυγες εντάσσονται πλήρως;
- ☐ Καθόλου
 - ☐ Ελάχιστα
 - ☐ Λίγο
 - ☐ Αρκετά
 - ☐ Πάρα πολύ
2. Είναι οι εκπαιδευτικοί καταρτισμένοι ως προς την εκπαίδευση μαθητών προσφύγων;
- ☐ Καθόλου
 - ☐ Ελάχιστα
 - ☐ Λίγο
 - ☐ Αρκετά
 - ☐ Πάρα πολύ

3. Οι συνάδελφοί σας βλέπουν θετικά την παρουσία μαθητών προσφύγων στην τάξη/σχολείο τους;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Ελάχιστα
- ☐ Λίγο
- ☐ Αρκετά
- ☐ Πάρα πολύ

4. Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναθεωρήσουν στερεοτυπικές/αρνητικές απόψεις σχετικά με την παρουσία μαθητών προσφύγων στην τάξη τους;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Ελάχιστα
- ☐ Λίγο
- ☐ Αρκετά
- ☐ Πάρα πολύ

5. Τα παιδιά πρόσφυγες είναι αποδεκτά από τους συμμαθητές/τριές τους;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Ελάχιστα
- ☐ Λίγο
- ☐ Αρκετά
- ☐ Πάρα πολύ

6. Πόσο ισχυρή-ενεργή θεωρείτε τη γονεϊκή εμπλοκή μαθητών προσφύγων στη σχολική διαδικασία;

- ☐ Καθόλου
- ☐ Ελάχιστα

- ☐ Λίγο
- ☐ Αρκετά
- ☐ Πάρα πολύ

7. Πιστεύετε ότι τα παιδιά προσφύγων θα πρέπει να εγγράφονται σε ειδικά σχολεία για αλλοδαπούς;

- ☐ Διαφωνώ απόλυτα
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Δεν έχω άποψη
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Συμφωνώ απόλυτα

8. Ποιες βελτιώσεις προτείνετε για την ομαλή ένταξη των μαθητών προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον;

(κείμενο σύντομης απάντησης).....

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.